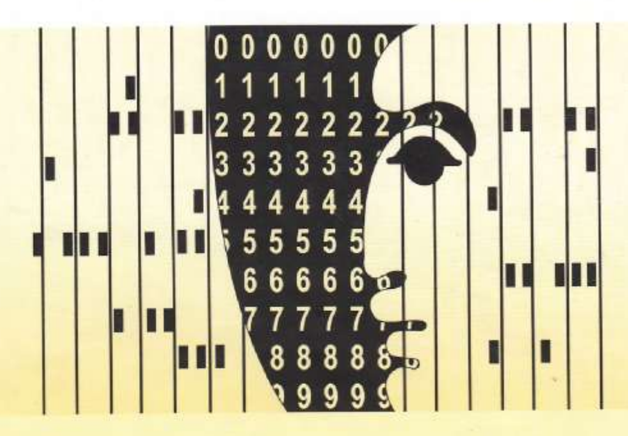
التقويم في
الإرشاد النفسي والتربوي

أ. د. سامي محمد ملحم





التقويم في
الإرشاد النفسي والتربوي





المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+
ص. ب. :926414 عمان 11190 الأردن
E_mail:gm@redwanpublisher.com
:gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com


MOHAMED KHATAB


MOHAMED KHATAB


MOHAMED KHATAB

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ
إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم



التقويم في

الارشاد النفسي والتربوي


MOHAMED KHATAB



التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

الدكتور

سامي محمد ملحم

جامعة عمان العربية

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان







للنشر والتوزيع

التقويم في الارشاد النفسي

د. سامي محمد ملحم

الواصفات:

التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/7/2408)

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+

ص. ب. :926414 عمان 11190 الأردن

E.mail:gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com



﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ







اهداء

إلى والدي، وزوجتي، والأبناء

وليد، تهاني، مراد، علاء

الفهرس

الوحدة الثانية

القياس، التقويم، الاختبار والأهداف التربوية

الوحدة الثالثة

الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

(الأساليب غير الاختيارية)

الوحدة الخامسة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

(الأساليب الاختبارية)

الوحدة السادسة

ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته

تقديم

يحمل هذا المؤلف المبادىء الاساسية للتقويم في الارشاد النفسي من خلال ست وحدات رئيسة تتضمن البنود الرئيسية التالية:

الوحدة الاولى: الخدمات النفسي للفرد والأسس التي تقوم عليها:

- **الصحة النفسية ومظاهرها: وتحتوي على: معنى الصحة النفسية، اتجاهات نظرية في الصحة النفسية، معايير الصحة النفسية، مظاهر الصحة النفسية**
- **الانسان بين السواء وعدم السواء في السلوك:** وتحتوي على: المعيار الاحصائي، المعيار الاجتماعي، معيار القيمة التوافقية للسلوك الفردي، المعيار الذاتي في تحديد الشذوذ، معيار السلوك التوافقي، معيار المشاعر الذاتية للفرد
- **الصحة النفسية التكيف: وتحتوي على:** التكيف، مظاهر سوء التكيف
- **الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي: وتحتوي على:** الحاجة الى التوجيه والارشاد في كل مجالات الحياة، مفهوم التوجيه والارشاد، العلاقة بين التوجيه والارشاد النفسي، اهداف التوجيه والارشاد النفسي، مستقبل التوجيه والارشاد النفسي، اسس التوجيه والارشاد النفسي

الوحدة الثانية: القياس، التقويم، الاختبار، والأهداف التربوية

- **القياس وأهميته: وتحتوي على:** مفهوم القياس، خصائص القياس، انواع القياس، انواع المقاييس، اغراض القياس النفسي والتربوي، التطور التاريخي لحركة القياس
- **التقويم وأهميته: وتحتوي على:** مفهوم التقويم، خصائص التقويم، انواع التقويم
- **الاختبارات وأهميتها: وتحتوي على:** مفهوم الاختبارات، واغراضها، وانواعها وتصنيفها، ومواصفات الاختبار الجيد، وبناء الاختبار ، العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم
- **دور الأهداف التربوية في الارشاد: وتحتوي على:** دور الاهداف التربوية في الارشاد، معايير صياغة الاهداف التربوية، مصادر اشتقاق الاهداف التربوية، تصنيف الاهداف التربوية، مقترحات للارشاد باستخدام الاهداف التربوية

الوحدة الثالثة: الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

- **الاحصاء والمفاهيم الأساسية: وتحتوي على:** معنى الاحصاء، المتغيرات، مستويات القياس، علاقة مستويات القياس بالأساليب الاحصائية، تبويب وعرض البيانات
- **مقياس النزعة المركزية: وتحتوي على:** المتوسط الحسابي، الوسيط ، المنوال،
- **مقياس التشتت: وتحتوي على:** المدى، الانحراف المعياري، المئينات
- **الارتباط والانحدار: وتحتوي على:** معامل الارتباط، معادلة خط الانحدار
- **اختبار كاي تربيع: وتحتوي على:** اختبارات الاستقلالية، اختبارات التجانس، اختبارات حسن المطابقة
- **تحليل التباين: وتحتوي على:** تحليل التباين الاحادي، تحليل التباين الثنائي
- **استخدام الحاسب الآلي في الأساليب الاحصائية**

الوحدة الرابعة: أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي(الأساليب غير الاختبارية)

- **الفروق الفردية: وتحتوي على:** تعريف الفروق الفردية، خصائص الفروق الفردية، ابعاد الفروق الفردية، العوامل المؤثرة في الفروق الفردية، الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات، الفروق في الاتجاهات والميول والقيم، الفروق في سمات الشخصية
- **المعلومات اللازمة للارشاد النفسي: وتحتوي على:** شروط عملية جمع المعلومات، تنظيم المعلومات وتحليلها في الارشاد النفسي،
- **أساليب القياس وأغراضها: وتحتوي على:**أساليب الملاحظة، أساليب المقابلة، أساليب دراسة الحالة، الأساليب الاختبارية، الاستبانات، السجلات التراكمية، اساليب قياس العلاقات الاجتماعية، الاساليب الاسقاطية، البرامج الارشادية
- **الفحص الطبي: وتحتوي على:** الفحص النيرولوجي، فحص الجهاز الدوري، وظائف الغدد التناسلية، البناء الجسمي للمريض، فحص الجهاز الدهليزي، الاضطرابات التنفسية ، الفحص باشعة (X)، رسم شرايين المخ
- **الفحص النفسي**

الوحـدة الخامسـة: أسـاليب التقـويم في الارشـاد النفسـي والتربـوي(الأسـاليب الاختبارية)

- **الاختبارات والمقاييس: وتحتوي على:** الاختبارات الموضوعية او مقاييس التقدير، الأساليب الاسقاطية، مقاييس التقدير
- **الاختبارات التحصيلية: وتحتوي على:** مفهوم الاختبار التحصيلي، الفروض الاساسية التي يرتكز اليها قياس التحصيل، تصنيف الاختبارات التحصيلية
- **اختبارات الذكاء العام: وتحتوي على:** اختبارات الذكاء العام الفردية، اختبارات الذكاء العام الجماعية
- **اختبارات الاستعدادات الخاصة: وتحتوي على:** بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة، اختبارات استعدادات وقدرات نوعية
- **اختبارات ومقاييس الشخصية: وتحتوي على:** اختبارات الشخصية أحادية السمة او احادية البعد، الاختبارات المتعددة الابعاد، الاختبارات الاسقاطية
- **اختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم: وتحتوي على:** مقاييس الاتجاهات، مقاييس الميول، مقاييس القيم
- **الاختبارات الادراكية: وتحتوي على:** اختبارات التمييز السمعي، اختبارات مهارات التحليل السمعي، اختبار سعة الذاكرة السمعية، اختبار الذاكرة السمعية التتابعية، اختبار التداعي البصري الحركي، اختبار التكامل البصري الحركي، اختبار مهارات التحليل البصري

الوحدة السادسة: ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته:

- **تقويم الطالب/ المسترشد: وتحتوي على:** تقويم النمو، تقويم الاستعداد، تقويم التحصيل، التقويم للوضع في المكان المناسب، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الختامي، التقويم لأغراض التوجيه والارشاد، التقويم من اجل صلاحية الالتحاق بالتربية الخاصة، تقويم اضطراب السلوك
- **تقويم المعلم/المرشد النفسي والتربوي: وتحتوي على:** تقويم السمات الشخصية للمعلم/ المرشد، العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/المرشد، وسائل تقويم المعلم/ المرشد، جوانب تقويم المعلم/ المرشد

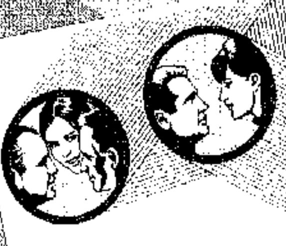
- **تقويم العملية الارشادية: وتحتوي على:** مفهوم العملية الارشادية، مكونات العملية الارشادية ، مصادر تقويم العملية الارشادية، مجالات تقويم العملية الارشادية
- **تقويم البرنامج الارشادي: ويحتوي على:** مفهوم البرنامج الارشادي، وأهدافه، وأهميته، والاسس التي يقوم عليها والتخطيط لبنائه البرنامج وأساليب تقويمه

ويأمل المؤلف ان يكون هذا الكتاب مرجعا ودليلا للباحثين والدارسين والمهتمين في مجال التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

سامي محمد ملحم

الوحدة الأولى

الخدمات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها



- الصحة النفسية ومظاهرها
- تطور الصحة النفسية
- الاتجاهات النظرية في الصحة النفسية
- معايير الصحة النفسية
- مظاهر الصحة النفسية
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible] الإرشاد في كل
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible] الارشاد النفسي
- [illegible] رشاد النفسي
- [illegible] الارشاد النفسي
- [illegible] لارشاد النفسي



- متطلبات التقويم الأساسية في الإرشاد النفسي والتربوي
- متطلبات تقويم فئات اضطرابات السلوك
- متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين
- متطلبات تقويم فئات ذوي صعوبات التعلم
- متطلبات تقويم فئات ذوي الإعاقة العقلية
- متطلبات تقويم فئات ذوي الإعاقات [illegible]
- متطلبات تقويم فئات ذوي الإعاقة السمعية
- متطلبات تقويم فئات ذوي الإعاقة [illegible]
- متطلبات تقويم فئات ذوي اضطرابات اللغة



الوحدة الأولى

الخدمات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد

عزيزي الدارس: لعل الحكمة القديمة الحديثة في معرفة النفس الإنسانية كمدخل أساسي لمعرفة حال الإنسان وبيئته الاجتماعية ما تزال لها مصداقيتها المؤثرة. فليس هناك علم من العلوم اختلف فيه الناس، وازدادت نسبة الخطأ في فهمهم له، وتباين موضوعاته لديهم مثل موضوعات علم النفس. زد على ذلك، تنوعه وتشعبه في موضوعات متعددة. فاختلط فهم الناس لموضوعات هذا العلم بين أمراض نفسية وأمراض عقلية، وبين علم نفس اجتماعي، وعلم نفس إكلينيكي، واختلطت معه دراسة السمات الشخصية للإنسان من ذكاء وإبداع وعبقرية ونقيضاتها.

إن تقدم الحياة الإنسانية وتعقدها، تجعل وجود عدد غير قليل من الناس يعانون من اضطرابات في سلوكياتهم. فهذا طفل في مدرسة ابتدائية يبدو عليه سلوك الخوف الشديد في كل مناسبة يتحدث فيها أمام معلمه، وآخر طالب في مدرسة ثانوية تشير نتائج امتحاناته النهائية إلى تفوقه في المدرسة. فيشرح صدره ويبدو عليه السرور والفرح. وثالث يقضي الليل بطوله، وهو يفكر كيف يحصل على لقمة العيش لأبنائه في صباح اليوم التالي. ومثل هؤلاء كثيرون من بني البشر ممن يعانون من مشكلات نفسية تتفاوت فيما بينهم في الضعف والقوة. وما هذه المشكلات وغيرها سوى صور بسيطة لحالات كثيرة من الاضطرابات في السلوك نشاهدها بين الناس في حياتهم اليومية. مما يجعل من العلاج النفسي ضرورة حتمية لا بد من التوسع فيه وإعداد المتخصصين له، وإنشاء العيادات النفسية المتخصصة التي تلحق بأماكن تواجد التجمعات البشرية من أجل تقديم الخدمات النفسية الضرورية للأفراد.

وتجد في هذه الوحدة تعريفاً للصحة النفسية ومعاييرها ومظاهرها، والتكيف ومظاهره وحاجتنا الى التوجيه في كل مجالات الحياة وتعريفاته واسسه.

1 : 2 أهداف الوحدة:

عند الانتهاء من دراستك لهذه الوحدة ان تكون قادرا على أن:

1. تعرف معنى الصحة النفسية
2. توضح الاتجاهات النظرية في الصحة النفسية؟
3. تبين معايير الصحة النفسية
4. تصف مظاهر الصحة النفسية
5. تميز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي
6. تحدد العلاقة بين الصحة النفسية والتكيف
7. تصف حاجتنا للتوجيه والارشاد في كل مجالات الحياة
8. تعرف التوجيه النفسي
9. تعرف الارشاد النفسي
10. تبين العلاقة بين التوجيه والارشاد النفسي
11. تبين اهداف التوجيه والارشاد النفسي
12. توضح فوائد التوجيه والارشاد النفسي
13. تحدد اسس التوجيه والارشاد النفسي
14. تحدد متطلبات التقويم الاساسية في الارشاد النفسي والتربوي
15. تحدد متطلبات تقويم فئات اضطرابات السلوك
16. تحدد متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين
17. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي صعوبات التعلم
18. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة العقلية
19. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة البصرية
20. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة السمعية
21. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة الجسمية والصحية
22. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي اضطرابات اللغة

2: الصحة النفسية ومظاهرها :

شاع في الآونة الأخيرة مصطلح الصحة النفسية بين الأفراد ليعني ازدياد ظاهرة الشكوى والاضطراب النفسي التي تصيب الواحد منهم بعد الآخر. هذه الظاهرة التي قد لا تعود إلى سبب واحد فقط أو تقف عند حدود ضيقة. لكنها تتفاوت في آثارها التي تخلفها لدى الفرد بحيث ينتشر هذا التأثر ليشمل الأسرة والأقران وأفراد المجتمع مما يؤثر في إمكانية توفر الأمن والاستقرار لأفراد المجتمع الذين يعيشون فيه.

2: 1 معنى الصحة النفسية :

حاول الباحثون الاهتمام بالكائن الإنساني وصحته النفسية من اجل توفير قدر اكبر من السعادة. وتحقيق قدر اكبر من الأمن والاستقرار للمجتمع من حوله. فتعددت تعريفاتهم للصحة النفسية

فقد اشار الرفاعي (1987) الى تحديد مفهوم الصحة النفسية باتجاهين رئيسين هما :

- الاتجاه الأول وهو اتجاه سلبي يذهب إلى النظر في الصحة النفسية من حيث هي البرء من أعراض المرض النفسي أو العقلي. وهذا يعني أننا نعرف الصحة النفسية بانتفاء حالة المرض لدى الفرد. فإذا كان الفرد مصابا كانت صحته النفسية مصابة. آما إذا كانت حالة المرض غير موجودة لديه. كانت صحته النفسية سوية وسليمة.
- والاتجاه الثاني يذهب إلى النظر في الصحة النفسية ضمن عدد من الشروط التي تحيط بالوظائف النفسية التي تنطوي عليها الشخصية الإنسانية. وان قدرة الفرد في التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يؤدي إلى التمتع بحياة خالية من الشكوى والاضطراب.

وعلى ضوء هذين الاتجاهين فقد عرف الرفاعي الصحة النفسية على أنها : " **حالة إيجابية توجد لدى الفرد وتظهر في مستوى قيام وظائفه النفسية بمهمتها بشكل حسن ومتناسق ومتكامل في وحدة الشخصية** ".

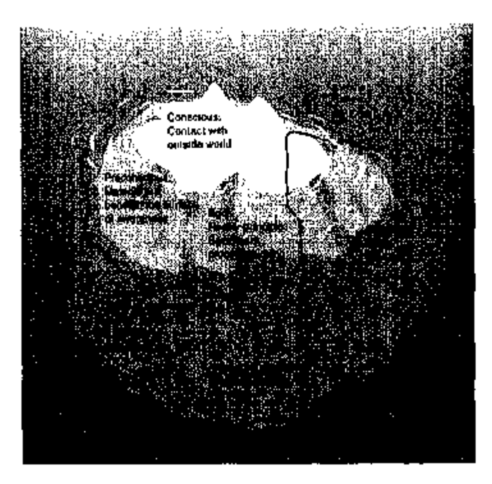
وتحدث آخرون عن الصحة باعتبارها حالة ومستوى فاعلية الفرد الاجتماعية وما تؤدي اليه من اشباع لحاجات الفرد. واشار فريق ثالث للصحة النفسية بمدى قدرته على التأثير في بيئته وقدرته على التكيف مع الحياة. بما يؤدي بصاحبه الى قدر معقول من

الاشباع الشخصي والكفاءة والسعادة. وفريق رابع يرى في الصحة النفسية للفرد هو الذي تعلم ان عليه في كثير من المواقف ان يرجىء اشباع حاجاته مفضلا نتائج بعيدة المدى عن ذلك الاشباع الفوري(Ivey, 2007).

وعرف القوصي الصحة النفسية بانها التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الانسان، ومع الاحساس الايجابي بالسعادة والكفاية.

وأشار عبد الغفار (2007) الى عدد من مظاهر الصحة النفسية التي اشتملت عليها تعاريف المنظرين للصحة النفسية:

فتحدث جودا عن مظاهر الصحة النفسية بتقبل الذات، واحترام الذات، والشعور بالوجود والاستقلال والتلقائية وتكامل الشخصية، ومرونة الانا والقدرة على تحمل الاحباط والقدرة على تحمل القلق والاعتماد على النفس والحساسية الاجتماعية والكفاءة في العلاقات الشخصية والكفاءة في العمل والقدرة على التكيف.



وتحدث **مقاريوس** عن تقبل الفرد الواقعي لحدود امكاناته واستمتاعه بعلاقات اجتماعية ونجاحه في عمله ورضاه عنه، والاقبال على الحياة بوجه عام وكفاءة الفرد في مواجهة احباطات الحياة اليومية. واتساع افق الحياة النفسية واشباع الفرد لحاجاته ودوافعه وثبات اتجاهات الفرد وتصديه لمسؤولية افعاله وقراراته والاتزان الانفعالي.

وأكد ماسلوا على صدق الفرد مع نفسه ومع الاخرين وان يكون الفرد انسانا كاملا بما يتضمنه ذلك من ارتباط الفرد بمجموعة من القيم وان تكون لديه الشجاعة في التعبير عما يراه صوابا وان يتفانى في اداء العمل الذي يجب ان يؤديه وان يكتشف

من هو؟ وما الذي يريده وما الذي يحبه وان يعرف ما هو الخير له؟ وان يتقبل ذلك جميعا دون اللجوء الى حيل دفاعية يقصد بها تشويه الحقيقة(Nairine, 2003).

2: 2 اتجاهات نظرية في الصحة النفسية:

2: 2: 1 التحليل النفسي والصحة النفسية:

تقوم نظرية التحليل النفسي على عدد من الاسس التي تعتبر بمثابة مسلمات هي(Nelson – Jones, 2004):

- **الحتمية النفسية**: يشير منظروا التحليل النفسي الى ان لكل سبب نتيجة، وان لكل نتيجة سبب، فليس هناك نشاط يقوم به الكائن الحي دون ان يكون هناك سبب يدفعه الى هذا السلوك.
- **الطاقة النفسية**: هناك طاقة اساسية في الطبيعة وان هذه الطاقة قد تتحول الى انواع متعددة، اي انها تتخذ صورا مختلفة. والطاقة النفسية ما هي الا نوع او صورة من الطاقات. والانسان عبارة عن جهاز طاقة معقد. يستمد طاقته من الغذاء الذي يتناوله ليستخدمها لأغراض الادراك والتفكير والتذكر. ويمكن ان تتحول الطاقة الجسمية الى طاقة نفسية وبالعكس. اما كيف تتحول هذه الطاقة فهو امر غير معروف.
- **الثبات والاتزان**: الكائن الحي مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة، سواء كانت داخلية او خارجية. وان هذه القدرة هي صفة مميزة للحياة. وعندما يتعرض الانسان لمثير (حالة عدم اتزان)، فانه يصبح في حالة استثارة وتوتر يحاول خفض مستوى الاستثارة قدر الامكان. او على الاقل يبقيها على مستوى ثابت عن طريق تفريغ الطاقة التي نشأت عن هذه الاستثارة. وهو ما يطلق عليه فرويد بمبدأ الثبات.
- **اللذة**: الجهاز النفسي كما يراه فرويد يعمل دائما بنية الوصول الى حالة اتزان، او مستوى منخفض من الاستثارة. فاذا تعرض الانسان لمثير داخلي او خارجي فان حالة الاستثارة التي يشعر بها تدفعه الى القيام بنشاط جسمي او عقلي معين حتى يتخلص من هذه الحالة ويعود لحالته الاولى قبل تعرضه للمثير. ويتحدث فرويد في هذا الجانب الى ان الانسان يجد لذة في الاتزان ويشعر بالضيق عند تعرضه لعدم اتزان وما يصاحبه من توتر.

وتحدث فرويد عن العلاقة التي تربط اجهزة الشخصية الثلاثة (الهو والانا والانا الاعلى) التي تحدد نوع سلوك الانسان. وغالبا ما يكون الصراع بين الهو (بمحتوياتها التي لا يقرها المجتمع) والانا الاعلى بما يمثله من صواب وخطأ. او بين المرفوض اجتماعيا والمقبول اجتماعيا. ويقع على الانا عبء الوصول الى مقر لهذا الصراع (Holms, 2006)

2: 2: 2 السلوكية والصحة النفسية:

رفض السلوكيون وجهة النظر التحليلية ويرون ان دراسة الخبرة الذاتية عن طريق التداعي الحر او تحليل الاحلام لا تؤدي الى حقائق علمية مقبولة ويصعب التحقق من صحة هذه المعلومات.

وتدور النظرية السلوكية حول محور رئيسي هو عملية التعلم والتي يشار اليها ب (م - س) حيث ان (م) هي المثير الذي يتعرض له الكائن الحي و(س) هي الاستجابة التي يستجيب بها الكائن الحي للمثير الذي تعرض له. وتعتبر المادة بمثابة المفهوم الاساسي في نظريتهم عن السلوك. وصاغوا عددا من المسلمات التي تقوم عليها تلك النظرية من ابرزها(Ford & Orban, 1998):

- ان علم النفس هو علم السلوك، والسلوك هو جميع أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد ويمكن ملاحظتها. وبالتالي فأن هذا العلم يعتمد على البيانات التجريبية والدلالات التي يمكن ملاحظتها.
- يمكن اختزال سلوك الانسان الى عمليات فسيوكيميائيةبحيث يمكن تفسير السلوك في ضوء ما يحدث من تغيرات فسيولوجية ونيرولوجية بحيث يصبح سلوك الانسان عبارة عن تنظيمات من وحدات صغيرة يعبر عنها بالمعادلة (م - س)والارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فسيوكيميائي.
- يسلم السلوكيون بالحتمية النفسية اي حتمية حدوث الاستجابة. اذا تعرض الانسان لمثير ما. وان من الممكن التنبؤ بنوع الاستجابة التي سيثيرها مثير معين.
- العوامل البيئية عوامل رئيسة تعمل على تكوين شخصية الفرد.

ينظر السلوكيون الى الانسان كتنظيم معين من عادات اكتسبها او تعلمها. ويؤكدون على اهمية العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد في اثناء نموه. والاضطراب الانفعالي الاجتماعي هو نتيجة لعامل من العوامل التالية:

- الفشل في تعلم او اكتساب سلوك مناسب
- تعلم اساليب سلوكية غير مناسبة او مرضية
- مواجهة الفرد بمواقف صراعية تستدعي منه القيام بعملية تمييز واتخاذ قرارات يشعر بأنه لا يستطيع القيام بها.

ان الصحة النفسية من وجهة النظر السلوكية هي في اكتساب الفرد لعادات مناسبة وفعالة تساعده في معاملة الاخرين. وعلى مواجهة المواقف التي تحتاج الى اتخاذ القرارات.

2. 2. 3 الوجودية والصحة النفسية:

يعتمد المنحى الوجودي في علم النفس على المنحى الفينومونولوجي في نظرته الى الانسان. "الذي يدرس خبرتي وخبرة الاخرين والعلاقة بين خبرتي عنك وخبرتك عني. كما يهتم بدراسة سلوكك وسلوكي كما اخبره وسلوكك وسلوكي كما تخبره انت؟ ويصف متظروا الوجودية انسان هذا القرن في عمله واغترابه بأنه "غريب عن الله، وغريب عن الاخرين وغريب عن نفسه ويدفعه الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الى ادراك هذه العزلة الوجودية او الاغتراب الوجودي الى وقوعه صريعا للقلق الوجودي ومن ثم للاضطراب النفسي"(Davison & Neale, 2004).

والصحة النفسية عند الوجوديين هي في أن يعيش الانسان وجوده بان يدرك معنى امكاناته وان يكون حرا في تحقيق ما يريد وبالاسلوب الذي يختاره. وان يدرك نواحي ضعفه وان يتقبلها وان يكون مدركا لطبيعة هذه الحياة بما فيها من متناقضات. وان ينجح في الوصول الى تنظيم معين من القيم يكون بمثابة اطار له في حياته. ولن يستطيع الانسان ذلك الا اذا واجه نفسه بصدق وامانة.

2. 2. 4 المذهب الانساني والصحة النفسية:

يمثل هذا المذهب روجرز وماسلوا ويقوم على عدد من المسلمات من ابرزها (Carson, et al.; 2000):

- **الانسان خير**: وما يبدو عليه من عدوانية وانانية هي بمثابة انانية اعراض مرضية ونتيجة لما يتلقاه الفرد من احباطات مختلفى او انكار لحقه في ان يحقق انسانيته.
- **الانسان حر في حدود معينة**: فالانسان حر في اتخاذ ما يراه من قرارات، واختيار ما يناسبه من اجوبة على النشاط. وقد تكون هناك مواقف وظروف تحد من حريته غير انه يبقى للانسان الحرية في اتخاذ ما يراه من قرارات، حيال ما يحد من حريته.
- **الانسان كائن حي في نشاط مستمر**: فالانسان في نمو مستمر وهو دائما يرنو الى الافضل، والافضل هو ان يحقق انسانيته.
- **الخبرة**: يؤكد اصحاب هذا المذهب على دراسة الخبرة الحاضرة للفرد كما يدركها من يمر بها وليس كما يدركها الاخرون. ويلجأون في دراستهم الى اساليب متعددة. فقد يستخدمون الملاحظة المنظمة ودراسة الحالة والتقارير الذاتية او الاستفتاءات وغير ذلك من اساليب يعبر فيها من يمر بالخبرة عن خبرته.
- ان فهما سليما لنشاط الانسان يأتي عن طريق دراسة الاصحاء من الافراد: فاذا اردنا فهما سليما للانسان فينبغي ان ندرس الاصحاء منهم. ومن وصلوا الى مستويات مناسبة من تحقيق الذات. ومن يعيشون وجودهم كما يعيشه الانسان الذي يعيش لهدف معين في حياته.

وتبدو الصحة النفسية لدى المذهب الوجودي في مدى تحقيق الفرد لانسانيته تحقيقا كاملا. وبمعنى آخر هي الحالة النفسية العامة لمن استطاع ان يصل في حياته الى مستوى متكامل من الانسانية. ويختلف الافراد فيما يصلون اليه من مستويات من حيث الانسانية الكاملة. فيختلفون في صحتهم النفسية.

2: 3 معايير الصحة النفسية

حدد الباحثون عددا من المعايير الخاصة التي يمكن على ضوئها تحديد معنى الصحة النفسية.

فوضع شنايدرز Schneiders عدداً من المعايير الخاصة بتحديد معنى الصحة النفسية تتمثل في الكفاية العقلية، والتحكم بالأفكار والصراعات والتكامل فيما

بينها، والتكامل بين العواطف والتحكم بالصراع والإحباط، ،العواطف والمشاعر السلبية والإيجابية، والهدوء أو الأمن العقلي، والمواقف السليمة، والمفهوم السليم حول الذات، والوعي المناسب للذات، والعلاقة المناسبة مع الواقع. (Halonen & Santrock, 2006)

وأشار سذرلاند وسميث Sutherland & Smith في كتابهما عن الصحة النفسية إلى اعتماد المعايير التالية عند النظر إلى صحة شخصية الراشد من حيث هي حسنة وسليمة فهو: (Rathus, 2002)

- يعمل من أجل خير الإنسانية، لكنه يقبل في الوقت نفسه أكثر الناس كما هم.
- يشعر بنفسه طرفا في جماعة. وبخاصة المجتمع ككل. وهو يحصل على رضاه في الحياة من خلال إسهامه في خدمة الآخرين. أكثر مما يحصل عليه من خلال مكاسب شخصية.
- على وعي بعلاقته مع الوجود. وهو مهتم بالقيم الدينية.
- عنده مقدار معقول من الثقة بالنفس. بمعنى، انه يعرف قدراته وحدوده ويستطيع لذلك مواجهة الحياة بنجاح.
- في شخصيته تفاعل وانسجام ولا يوجد لديه تمزق بسبب من صراعات داخلية.
- يتميز بنظام قيمي ثابت وسليم.
- يواجه المشكلات بواقعية وبشكل بناء ولا يحلها بالتهرب منها.
- له نظرة إلى المستقبل وحياته بعيدة عن البلادة والفراغ أو الضجر

بينما يرى سكوت Scott أن هناك أشكالا مختلفة من المعايير تتلخص جميعها في كل من: القدرة العامة على التكيف، والقدرة على إرضاء الذات، والكفاية في العلاقات بين الأشخاص، والقدرة العقلية، والتحكم بالدوافع والعواطف، والموقف المتكامل في العلاقة مع الآخرين، القدرة الإنتاجية، الاستقلال الذاتي، التكامل الناضج، والموقف المناسب من الذات.(Papalia & olds , 2006)

وأنشأ يهودا منهجا Jahoda منهجا متعدد الإمارات على الصحة النفسية تضمن المجالات الرئيسية التالية: (سوين، 1979)

- **الاتجاهات نحو الذات:** دقة مفهوم الذات وتقبل الذات ويقين الذات وتحديد ماهيتها والوعي بالذات
- **الاستقلال:** التحديد الواعي للقوى الاجتماعية والقدرة على التحرر من التأثيرات الاجتماعية.
- **التكامل:** النظرة الموحدة إلى الحياة، والقدرة على مقاومة الضغوط والموازنة بين القوى النفسية.
- **إدراك الواقع:** التحرر من الحاجة إلى تشويه الواقع، القدرة على الحساسية الاجتماعية والمشاطرة الوجدانية الاجتماعية.
- **السيطرة على البيئة:** قدرة الفرد على أن يحيا، قدرة الفرد على ان يكون ملائما في مجالات العمل ومجالات الترويح والعلاقات الاجتماعية وفي حل المشكلات والقدرة على مواجهة متطلبات المواقف على التكيف.

2: 4 مظاهر الصحة النفسية:

2، 4، 1الاتفاق بين عدد من الدراسات حول مظاهر الصحة النفسية:

أجريت دراسات عديدة لدى عدد من البيئات الاجتماعية المختلفة بهدف تحديد المظاهر التي تعتبر أساسية في التعبير عن الصحة النفسية للفرد. واتفقت معظم هذه الدراسات على ان اكثر مظاهر الصحة النفسية شمولا. تتمثل فيما يلي: (الرفاعي، 1987)

- **المحافظة على شخصية متكاملة:** ويشتمل هذا الجانب على كل من: التوافق، والتناسق بين الاحتياجات الشخصية، والسلوك المتجه نحو هدف في تفاعله مع المحيط
- **التوافق مع المتطلبات الاجتماعية:** وتشتمل على التناسق بين الفرد والمعايير التي قبلها التراث الثقافي للمجتمع الذي نعيش فيه
- **التوافق مع شروط الواقع:** ويشمل هذا الجانب على قدرة الفرد في فهم الواقع كما هو. وفي قبول صعوباته ومعرفة حدوده. وعدم الهروب منها باتجاه احلامه وخيالاته.

- **المحافظة على الثبات:** ويتمثل هذا الجانب في عدم التردد والثبات المناسب للاتجاهات والتي يتخذها الفرد في المواقف المختلفة ثباتا يسمح للملاحظة ان يتنبأ بما يحتمل ان يفعله.
- **النمو مع العمر:** ويتمثل في النمو العام للفرد، وما يكتسبه خلال مراحل عمره من معارف وخبرات وانفعالات وعلاقات اجتماعية وقدرات. وان زيادة سنة واحدة من عمر الإنسان تعني زيادة في مقدار نموه بحيث يشمل جميع هذه الجوانب المختلفة.
- **المحافظة على قدر مناسب من الحساسية الانفعالية:** ويشير هذا الجانب إلى مستوى الاتزان الانفعالي للفرد. ذلك أن التحكم السليم في الانفعالات بما يتناسب ومستوى نموه العام وما تستدعيه الظروف المحيطة به يساعد في بناء توافق إيجابي سليم له.
- **المشاركة المناسبة في حياة المجتمع وتقدمه:** ويشير هذا الجانب إلى المكانة الاجتماعية للفرد وما يؤديه من عمل يساعد في تقدم المجتمع وتطوره.

2 :4 :2 الصحة النفسية كما تظهر في التفاعل بين الفرد ومحيطه:

ويشتمل هذا الجانب على أمرين هامين هما:

- **الإنسان وبيئته:** ويظهر هذا الجانب جليا في: فهم الإنسان لدوافعه ورغباته وتقديره، وتقبله لذاته، ونموه وتطوره ونظرته الثاقبة إلى المستقبل، والإلحاح على وحدة الشخصية وتماسكها والوصول بها إلى حد مناسب من التماسك الذي ينطوي على التغير والمرونة المناسبين من جهة والاستقرار من جهة أخرى.
- **الإنسان ومحيطه:** ويظهر هذا الجانب جليا في تحكم الإنسان بذاته في مواجهة الشروط البيئية المحيطة به. وإدراكه للعالم كما هو: ومواجهته لما يقتضيه الواقع الاجتماعي والتعامل المثمر معه ومواجهة ظروفه الطارئة، وعلاقاته مع محيطه وسيطرته على الشروط البيئية وتحكمه بها. وقيامه بالعمل الملائم الذي يحقق التوافق الإيجابي السليم له، وشعوره بالأمن والطمأنينة نتيجة للعلاقات التي تتكون بينه وبين ما يحيط به.

2 :4 :3 المميزات السلوكية للشخصية السوية:

تتميز الشخصية السوية بعدد من الخصائص تميزها عن الشخصية المريضة أو المنحرفة. فقد حدد سوين (1979) الشخصية السوية بما يلي:

- **الفعالية:** فالشخصية السوية يصدر عنها سلوك أداتي Instrumental فعال وموجه نحو حل المشاكل والضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل أو الضغوط. وتحاول في الوقت نفسه الإقلال من الضغوط التي تزيد وتتحول إلى عوائق انفعالية. وتتخذ أساليب إيجابية ليقوي بها من وسائل التغلب على التوترات والمخاوف. وتحاول الوصول إلى الأهداف على الرغم من التوترات حين تكون للأهداف قيمتها وأهميتها.
- **الكفاءة:** فالشخص السوي: يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده، ومن الواقعية إلى درجة تمكنه من أن يتبين المحاولات غير الفعالة. والعقبات التي لا يمكن تخطيها والأهداف التي لا يمكن بلوغها. ويتقبل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته من تكوين توافقية بدرجة أكبر.
- **الملاءمة:** فالشخص السوي لديه الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تكون ملائمة لادراكاته التي تعكس الواقع. وأحكامه التي تمثل استنتاجات مستخلصة من معلومات مناسبة. ويخبر الخوف أو الهم والغضب أو الحزن. ولكن تبقى هذه المشاعر مرتبطة ارتباطا ملائما بالظروف التي يواجهها. وتتناقص أو تزول حين تتغير الظروف. ولا يكون سلوكه ملائما للظروف فحسب، وانما يكون ملائما كذلك لسنه ومستواه من النضج
- **المرونة:** الشخص السوي قادر على التكيف والتعديل. وهو حين يواجه الصراع والإحباط يلتمس الوسائل لحل المشكلات بدلا من أن يجمد على وسائله القديمة. وراغب في التعلم والتغير وتجريب الجديد باستمرار. والقدرة على الإفادة من الخبرة: ومن السمات القاهرة والتي تميز العصاب عجزه الظاهر عن أن يفيد من الخبرة. فهو يدع نفسه تنغمس المرة بعد الأخرى في المواقف التي تستثير القلق وتورث الفشل وتكون حياته محشوة بسوء الإدراك وأنواع القلق والكراهيات وسوء تقدير الذات والالتفات الزائد إلى حاجات الذات. إلى الحد الذي يعجز معه عن أن يركز انتباهه على الإمارات التي تمكنه من أن يتعلم ويميز.

- **الفعالية الاجتماعية:** فالشخص السوي يشارك الحياة الاجتماعية مع الآخرين. ويتصل بهم في غير اتكالية مفرطة عليهم أو نفور أو انسحاب مفرط منهم. وهو من التحرر بدرجة كافية بحيث لا يكون عبدا لما يقوله الآخرون أو يفعلونه. ومن الحساسية والمشاركة الوجدانية بدرجة كافية تجعله يستجيب لمطالب الآخرين وحاجاتهم كما يتقبل الآخرين بوصفهم ذوات مستقلة. وهو قادر أيضا على أن يتمتع بصحبة الآخرين بالرغم من أنه يدرك كذلك حاجته إلى أن يخلو إلى نفسه.
- **الاطمئنان إلى الذات:** والشخص السوي: يتصف بتقديره لذاته وإدراكه لقيمتها وبالطمأنينة والأمن. ويتصف بتقديره الواقعي لنواحي ضعفه ونواحي القوة فيه. وعلى منزلته التي يستطيع بلوغها وعلى ما هو متوقع وعلى تصميمه وعزمه.

رابعا: المميزات السلوكية للشخصية غير السوية:

حدد الباحثون الصفات السلوكية للشخص غير السوي او الشاذ بما يلي:

- **الشعور بالألم:** حيث ينظر إلى الشخص في كثير من الحالات بأنه يخبر الألم النفسي ويشعر بعدم الارتياح من الناحية الذاتية والتوتر وعدم السعادة. وانه يعاني أو انه في صراع. أما سلوكه الخارجي، فقد يعكس أو لا يعكس حالته الشعورية. فقد يبدو هادئا لكنه يشعر بالضيق من الداخل.
- **السلوك غير المعقول أو الذي لا يمكن التنبؤ به:** وقد يحكم على الشخص بأنه شاذ ان كان سلوكه فيما يبدو غير معقول أو لا يمكن التنبؤ به. وهذا يعني في جوهره أن الملاحظ يجد نفسه في ضوء ما يعلم عن الأحوال والملابسات. عاجز عن أن يجد في تصرفات المريض شيئا من المنطق أو المعنى. ويوصف الشخص الشاذ بأنه فقد عقله.
- **تلقي علاج سيكياتري:** ذلك ان الشخص يمكن أن يعد شاذا او غير سوي إذا هو التمس العلاج طوعا أو كرها. وهذا يعني أن المرضى هم الذين يكونون بحاجة إلى العلاج، بالرغم من أن الباحثين يرون أن طبيعة العلاج النفسي وأهدافه تتغير إلى درجة إن العلاج أصبح يوجه إلى تحسين القدرة على التعامل مع الآخرين عند الأسوياء من الناس.

- **التحديد الفردي القائم على مقارنة الشخص بذاته:** ومن الممكن مقارنة سمات الشخص ذاته، ومدى انتشارها عند الآخرين. فان كانت هذه السمات غير شائعة، ولا تظهر عند معظم الناس الآخرين حكم على السمة بأنها منحرفة أو شاذة. وهو ما يعرف بالمنهج المعياري. أما المنهج الفردي فيقارن بين الشخص وذاته بسبب أن السمة موضع النظر تبلغ من الفردية وقلة الانتشار بحيث لا تكون هناك قيمة للمقارنة بين الفرد وغيره من الأفراد الآخرين. (فهمي، 1987)

3: الانسان بين السواء وعدم السواء في السلوك:

حاول الباحثون تحديد المعايير الخاصة بتقييم الصحة النفسية والتفريق بين السلوك السوي والسلوك الشاذ. فاستخدموا اكثر من معيار لتحديد هذا التقييم بالرغم من أن كل معيار من هذه المعايير يعاني نقصا يجعله غير صالح للاستخدام بمعزل عن المعايير الأخرى.

3: 1 المعيار الإحصائي:

يشير مفهوم الصحة النفسية في هذا المعيار إلى القاعدة الإحصائية المعروفة بالتوزيع الاعتدالي التي تقوم على التوزيع ذي الحدين، فيأخذ التوزيع خلال منحنى جرسي ويمثل درجة انتشار أو تكرار ظهور خاصية معينة بين أفراد مجموعة كبيرة من الناس. وبمقتضى هذا التحديد، يعتبر الشخص متوافقا ويتمتع بالصحة النفسية والشخص الذي يبتعد عن المتوسط شاذا. وكل صفة إنسانية يمكن تحديدها وقياسها تصلح للخضوع لهذا النوع من التحليل.

وبناء على هذا المعيار، فإذا كان السلوك العدواني هو السلوك الشائع في مجتمع ما لمجابهة الإحباط، فانه يعتبر سلوكا سويا. وبالتالي، فان صاحبه يتمتع بالصحة النفسية. أما إذا كان العدوان نادر الحدوث إزاء موقف الإحباط في مجتمع آخر فان العدوان يعتبر غير سوي مما يظهر نقص هذا المعيار وعدم أهميته.

3: 2 المعيار الاجتماعي:

يرى المعنيون بالنواحي الاجتماعية، إعطاء المكانة الأولى للأسس الاجتماعية في بحث الطبيعة الإنسانية. ويشيرون في هذا الصدد إلى ان المجتمع يضم مجموعة من

العادات والتقاليد، ولأداء والأفكار التي تسود سلوك الأفراد الذين يتألف منهم. فإذا ما خرج الأفراد على هذه المعايير التي تسود مجتمعهم اعتبر سلوكهم شاذا. واعتمادا على هذا المعيار فان هناك أشكالا من السلوك، تعتبر شاذة في بيئة اجتماعية ولا تعتبر كذلك في بيئة اجتماعية أخرى. وبالمقابل هناك أشكال من الشذوذ لا توجد إلا في بعض المجتمعات. وبناء على ذلك فان هذا المعيار رغم أهميته، غير كاف وحده كأساس لتحديد السلوك غير السوي.

3: 3 معيار القيمة التوافقية للسلوك الفردي:

وبناء على هذا المعيار، فان السلوك السوي هو السلوك التكيفي للفرد. وان السلوك الشاذ هو سلوك غير متكيف. وعليه، فان التكيف قد لا يكون سويا إذا عنى مثل هذا التكيف الخضوع للبيئة على حساب فردية الإنسان وابداعيته.

3: 4 المعيار الذاتي في تحديد الشذوذ:

قدم كل من موس Moss وهانت Hunt هذا المعيار في كتابهما حول أسس علم الشذوذ النفسي. وبناء على التحديد الذي وصفاه لهذا المعيار. فإننا ننظر إلى الناس، ونلاحظ تصرفاتهم فنحكم عليها على أنها سوية. إذا كانت تنسجم مع أفكارنا وآرائنا الذاتية، وغير سوية إذا كانت تختلف عن أفكارنا وآرائنا. وان اكثر ما يكون السلوك سويا بالنسبة لنا. هو ما كان يتلاءم مع ما نرغب فيه من وجهة نظرنا الشخصية بينما يكون الشاذ نقيضه. (عبد الغفار، 2007)

3: 5 معيار السلوك التوافقي:

قدم كولمان Coleman معيارا آخر لتحديد السلوك السوي من الشاذ أطلق عليه السلوك التواؤمي. ويشير في هذا الصدد إلى أن أفضل معيار لتحديد السلوك السوي من الشاذ، لا يكون في مدى تقبل المجتمع لسلوك معين أو رفضه له. وانما يكون في مدى ما يوفره هذا السلوك من نمو وتحقيق لإمكانات الفرد والجماعة. وعليه:

- فان استمرار حياة الفرد وإمكاناته أمر له قيمته بالنسبة للفرد نفسه وللجماعة
- يمكن تقويم سلوك الفرد على أساس ما حققه من أهداف سابقة.

3 : 6 معيار المشاعر الذاتية للفرد" القسر الذاتي Personal distress" :

هذا المعيار يستخدمه علماء النفس الاكلينيكيون، على اعتبار أن معظم الذين شخصوا كمرضى نفسيين يشعرون بالبؤس والقلق والاكتئاب وفقدان الشخصية. بالإضافة إلى أعراض مرضية مختلفة أخرى. وان القسر الذاتي كان هو المرض الوحيد بالنسبة إليهم. كما أن السلوك العصابي يظهر عاديا جدا للمراقب الخارجي العادي ولا يمكن الحكم عليه من مظاهره الخارجية. إلا ان بعض أشكال المرض تنطوي على قسر ذاتي كحالات المرض النفسي " الشخصية السيكوباثية " أو الانحرافات الخلقية. (عبد الغفار، 2007)

4 : الصحة النفسية التكيف :

يعبر عن النمو النفسي للفرد بالمراحل التي يمر بها في سني حياته المختلفة. وتنمو فيها انفعالاته ورغباته واستعداداته وتستكمل شخصيته. ويتم هذا في اطار صحته النفسية بوجه عام. وتبدو مظاهر النمو النفسي للفرد في ثلاثة جوانب رئيسية هي:

4 : 1 التكيف :

يعرف التكيف على انه مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي او سلوكه ليستجيب لشروط بيئية محدودة او خبرة جديدة. وهو عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الفرد تعديل سلوكه ليحدث علاقة اكثر توافقا مع بيئته. وقد أشار اليه مرسي (1976) بأنه القدرة على ايجاد العلاقات المشبعة بين الفرد وبيئته، سواء كانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية او اجتماعية. الا ان هناك عددا من العوامل التي تؤثر بشكل كبير في احداث التكيف لدى الفرد من ابرزها:

- توافر المهارات اللازمة لدى الفرد لاشباع حاجاته الاساسية
- معرفة الانسان بنفسه (حدوده وامكانياته) التي يستطيع من خلالها اشباع حاجاته، وان يدرك قدراته ومهاراته واستعداداته.
- ان يتقبل الانسان نفسه بواقعية
- المرونة والتوافق بالنسبة للمؤثرات المتغيرة
- المسالمة وتجنب الصراع

ويعبر عن النمو النفسي، بالمراحل التي يمر بها الفرد في سني حياته المختلفة بحيث تنمو فيها انفعالاته ورغباته واستعداداته. وتستكمل شخصيته. ويتم كل ذلك في اطار صحته النفسيسة بوجه عام. وتميل الكائنات الحية الى تغيير نشاطاتها استجابة لما يحدث في بيئتها من تغير. وعندما يطرأ أي تغير على البيئة التي يعيش بها الكائن. فانه يعدل من سلوكه وفقا لهذا التغير. ويبحث عن وسائل جديدة لاشباع حاجاته. فاذا لم يجد اشباعا لهذه الحاجات في بيئته. فانه، اما ان يعمل على تعديلها او يعمل على تعديل حاجاته. ان هذا السلوك أو الاجراء يسمى تكيف Adjustment. وقد عرف التكيف: باعتباره مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط بيئية محدودة او خبرة جديدة (الرفاعي، 1987).

ومفهوم التكيف مفهوم بيولوجي. استند اليه داروين في نظريته في التطور وبقاء الأصلح. وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف ليستخدم في المجالات النفسية والاجتماعية للانسان. فالفرد يتلاءم مع بيئته النفسية والاجتماعية مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية(Brannon & Feist, 2004).

4: 1: 1 معنى التكيف:

التكيف لغة. تآلف وتقارب، وهي نقيض التخالف والتنافر او التصادم. وهناك تعريفات عديدة للتكيف أشار اليه فهمي (1987) على انه العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص الى ان يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين بيئته. ويراه الرفاعي (1987) على انه مجموعة ردود الافعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب الى شروط محيطة محدودة او خبرة جديدة. كما أورد رضوان (2011) عددا من المفاهيم الخاصة بالتكيف. فأشار الى التكيف بأنه القدرة على:

- التعديل والتغيير والسعي نحوهما وهما يشتملان التعديل الداخلي أو الخارجي للفرد بحيث يشترط السلوك الفاعل المؤثر للفرد باعتباره المعني بالدرجة الأولى بعملية التكيف.
- التعامل مع المشكلات سواء كانت نابعة من الداخل ام من الخارج. وعندما يتم التعامل مع المشكلات بنجاح فاننا نتحدث عن التكيف الناجح. اما اذا لم يتم التعامل مع المشكلات بنجاح. اي انها قادت الى مزيد من التعقيد

وانعكست بشكل سلبي على الفرد يحول دون تحقيق أهدافه فاننا نتحدث عن سوء التكيف.

- المواجهة الفاعلة مع المواقف المختلفة، وبشكل خاص المرهقة منها.
- ضبط Control المواقف والمتطلبات الداخلية والخارجية.
- الدفاع ضد المصادر الداخلية للضغط والمشكلات وضد المصادر الخارجية. ويمثل التكيف الناجح في هذه الحالة الاستخدام الفاعل لآليات الدفاع الأولية الناضجة. اما التكيف غير الناجح فيحدث من خلال الاستخدام المكثف لآليات الدفاع غير الناضجة (المرضية).
- مواجهة الأزمات والتغلب على عواقبها السلبية والسيطرة على نتائجها والتقليل من تأثيراتها
- مواجهة الصراعات الداخلية بين الدوافع (الداخلية والخارجية)
- حل المشكلات التي تواجه الانسان. فالتكيف الناجح يقود الى حل فاعل للمشكلات. بينما التكيف الفاشل يقود لايجاد حل غير فاعل للمشكلات.
- ايجاد البدائل السلوكية والمرونة في ترك البدائل غير الفاعلة واختيار بدائل جديدة فاعلة.
- تقبل الجديد والتعامل معه. وامتلاك الشجاعة في ان يعيش الانسان خبرات حياتية جديدة.
- التفاؤل الوظيفي. وبناء تصورات موضوعية حول الماضي والحاضر والمستقبل.
- الرجاء أو الأمل الوظيفي الفاعل بأن الأحداث ستتطور نحو الأفضل والثقة بأن الانسان نفسه قادر على الاسهام في التطور والتحسين والتأثير في الأحداث.
- ايجاد نهاية نفسية لكل مرحلة من مراحل الحياة. واعطاء كل مرحلة من المراحل حقها.
- اعادة التوجيه عندما تصل الامور بالانسان الى طريق يكاد يكون مسدودا
- البدء من جديد. وترك ما لم يتم انجازه من الماضي بأهداف جديدة.

والتكيف باعتباره عملية Process يمكن توضيحها بالشكل التالي: (مرسي، 1976). فالشخص عادة ما يسلك سلوكا معينا (1) مدفوعا بدافع معين نحو الهدف (2) الذي يشبع هذا الدافع. وعندما تعترضه عقبة (3) فانه يقوم بأفعال او استجابات مختلفة (4) حتى يجد انه باستجابة معينة (5) يتغلب على هذه العقبة ويصل الى هدفه (2)

ويشبع حاجته. والخطوات الرئيسية في هذا التسلسل الذي يرمي الى التكيف ترجع الى استمرار وجود الدافع. فاذا وجد عائقا يحول بين الاشباع المباشر، فان الكائن يقوم بعدة استجابات مختلفة ليزيل التوتر ويشبع حاجته.

4، 1، 2 مؤشرات التكيف والصحة النفسية:

توجد مؤشرات يمكن الافادة منها في استدلالنا على التكيف والصحة النفسية للفرد. من أهمها:

- **مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وامكاناته** : وعلينا أن نسأل هنا: الى أي حد يدرك هذا الشخص حقيقة وجود الفروق الفردية بين الناس ومدى اتساع هذه الفروق ؟ وكيف يتصور هذا الشخص نفسه بمقارنته بالآخرين ؟ وما هي فكرته عن حدود قدراته وميزاته الشخصية وما يستطيعه وما لا يستطيعه؟
- **مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية** : ان نجاح او فشل الفرد في اقامة علاقات مشبعة في مجال الاسرة والصداقة والزمالة هو أحد المعايير الأساسية للتكيف والصحة النفسية.
- **مدى نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه**: ولابد من وضع الفرد المناسب في العمل الملائم من أجل المواءمة بين الفرد والعمل. ففي ذلك تحقيق للصحة النفسية والتكيف السليم.

- **مدى كفاءة الفرد في مواجهة مشكلات الحياة اليومية**: ذلك أن درجة مواجهة المشاق وتحمل الصعاب من أهم مقاييس الصحة النفسية واحدى المؤشرات الهامة للتكيف السليم. حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في القدرة على تحمل المشاق ومواجهة مشكلات الحياة اليومية.
- **تنوع نشاط الفرد وفضوله**: هناك فرق كبير بين أن تكون اهتمامات الفرد ضيقة ومحدودة. وبين أن تتسع اهتماماته وميوله لتشمل نواحي الحياة المختلفة. فاذا صادف الفرد احباطا او فشلا في حياته عند محاولته تحقيق هدف معين. فانه اذا لم يكن قد اختار هدفا آخر في الحياة، واكتفى بتركيز كل آماله على هذا الهدف. فانه سينهار فعلا. وستظل حياته مفتقرة الى الاشباع باستمرار. أما اذا اتخذ الفرد لحياته أهدافا واهتمامات متنوعة متعددة. فانه اذا ما فشل في تحقيق أحد هذه الاهتمامات، فانه يستطيع تعويض ذلك عن طريق الاهتمام بالأهداف الأخرى حتى يتمكن من تحقيق التكيف في حياته.
- **اشباع الفرد لدوافعه وحاجاته**: تحرك الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته دوافع وحاجات أساسية. بعض هذه الحاجات فزيولوجية في طبيعتها والبعض الآخر نفسية اجتماعية. واشباع هذه الحاجات والدوافع من الضرورات الأساسية لدى الفرد. من اجل تحقيق التكيف والشخصية السوية والصحة النفسية السليمة.
- **ثبات اتجاهات الفرد**: ولا يتحقق ثبات اتجاهات الفرد ومواقفه الا مع توافق خط فكري واضح وخلفية فلسفية عميقة تصدر عنها أحكام الفرد وتصرفاته المختلفة. وهذه العملية تيسر عليه ان يتصرف بصورة تلقائية تقريبا بالنسبة لأغلب الموضوعات والقضايا التي تعرض له.
- **تصدي الفرد لمسؤولية افعاله وقراراته**: ولاشك في أن قدرة الفرد على تحمل مسؤولية أفعاله. وما يتخذه من قرارات هو احدى علامات التكامل والصحة النفسية في آن واحد. كما ان التهرب من المسؤولية هو دلالة على عدم تفاعل النضج الانفعالي. وان المسؤولية ترتبط ارتباطا وثيقا بالنضج والرشد.

4: 1: 3 العوامل الأساسية في التكيف:

الا ان هذه الخصائص المميزة للشخصية السوية تصطدم في غالب الأحيان بعدد من العوامل التي تساعد في احداث سوء التكيف لدى الفرد. ولما كان التكيف يمثل مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب لشروط بيئية محدودة او خبرة جديدة. وأن لردود الفعل هذه عوامل عديدة أجملها الرفاعي (1987) بما يلي:

أ - الحاجات الأولية والشخصية للفرد:

حيث تشير الحاجات الأولية للفرد الى حاجته الى الطعام والشراب والراحة والتخلص من الفضلات بحيث لا يستطيع البقاء دون اشباعها. اما حاجاته الشخصية فتتمثل في حاجته الى المحبة والنجاح والتقدير والاحترام.. الخ. وكلما قل اشباع الفرد لهذه الحاجات، كلما ازداد توتره، وعدم اتزانه الانفعالي. وغلبت عليه ظاهرة الاضطراب التي تضعف قدرته على التوافق.

ب - العوامل الفسيولوجية:

ان عددا كبيرا من نواحي الاضطراب وعدم التوافق ناتج عادة من الشروط الفسيولوجية والبيولوجية لبناء الجسم نفسه. فقد يؤدي ضعف عضو في الجسم: كالسمع او البصر الى ابتعاد الفرد نحو العزلة. كما قد يؤدي افراز الغدد في الجسم الى اضطراب في حساسية الفرد ونشاطه مما قد يخلق عددا من المشكلات المرضية بالنسبة له.

ج - المظاهر الجسدية الشخصية:

وتشير المظاهر الجسدية والشخصية للفرد الىتقبله لمظهره الجسمي والشخصي. وكون هذا المظهر مألوفا او غير مألوف. حيث يسبب التوازن اضطرابا في شخصية الفرد نفسه مما تساعد على عدم توافقه وتكيف.

د - التعليم والطفولة وخبراتها:

وتعتبر مرحلة الطفولة من اهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته حيث تتشكل قدراته وانماط سلوكه، وشخصيته. وان تلك الخبرات التي يمر بها تمثل القاعدة الاساسية في تكيفه او عدمه.

هـ- القدرات العقلية:

بالرغم من ان الغالبية العظمى من الافراد يميلون في مستوى ذكائهم نحو الوسط. الا ان عددا قليلا منهم يميلون نحو الابداع والتفوق او نحو الضعف العقلي. وان هذا التفاوت في القدرة العقلية يشكل ميدانا واسعا لحالات سوء التوافق للفرد

و- المستوى الاجتماعي والثقافي:

وكذلك فان التفاوت في المستويات الثقافية والاجتماعية لدى الافراد. تؤثر هي ايضا في مستوى التوافق لديهم.

ز- موقف الانسان من نفسه:

ويشير هذا الجانب الى موقف الانسان من نفسه في عدد من العوامل الهامة. كمكانة معرفة الانسان بقدراته وامكاناته من حسن تكيفه ، وتقبل الانسان ماعنده او رفضه وعدم القبول به، وتقدير الانسان لمكانته بين اقرانه

ح - الفترات التاريخية العصيبة والتغيرالسريع في البيئة المحيطة

وتمر المجتمعات الانسانية بفترات تاريخية تغلب عليها صفة الفوضى والاضطراب وانعدام الأمن مما ينعكس هذا على افراد المجتمع بأشكال مختلفة من سوء التوافق

ط - السينما والراديو والتلفاز والكتب المثيرة:

وبازدياد استخدام وسائل الاعلام اليومية في حياة الناس وازدياد التنافس على تقديم المسلسلات والبرامج المثيرة، فانه يخلق اشكالا مختلفة من سوء التوافق

ي - الصدمات والعوامل المباشرة:

ان عددا كبيرا من حالات الاضطراب النفسي ناتجة بشكل مباشر لصدمة او خبرة مفاجئة. وان أيا من العوامل السابقة ما هي الا التربة التي هيأت هذا الاضطراب وعمقته في نفس الفرد وقللت بالتالي من قدرته على التوافق السوي والسليم.

4 :1 :4 العوامل النفسية لسوء التكيف:

الفرد السوي هو الفرد الذي يقف من المشكلات موقفا ايجابيا بناءا. بمعنى أنه يواجه العوامل التي تسبب المشكلات. ويحاول - في حدود امكانياته - أن يزيل هذه العوامل او يتغلب عليها. وذلك عن طريق مواجهتها مواجهة موضوعية. والفرد غير السوي أو غير المتكيف هو الفرد الذي لا يستطيع أن يحقق هذه الصفات العامة في سلوكه. فهو لا يعالج العوامل الأصلية التي تسبب المشكلة. بل يعالج مظاهرها فقط.

والأساس في انعدام التكيف السوي هو وجود صراع انفعالي لا شعوري ينشأ من خلال عدد من العوامل البيولوجية والبيئية والنفسية المحيطة به. ويمثل الصراع أحد الخواص اللازمة للحياة في سن معين وفي كل مرحلة أو كل طبقة اجتماعية. الا أن أنواع الصراع تختلف فيما بينها. فبعضها يكون عميقا. وبعضها الآخر قوي. كما أن بعضها يكون شعوريا ، وبعضها الآخر لا شعوري(Corey & Corey, 2009).

ولا بد عند النظر الى العوامل النفسية التي تؤثر في التوافق من توضيح عدد من العوامل النفسية التي تتوسط الظروف الاجتماعية للفرد. وتساعد في خلق عدد من الانحرافات السلوكية التي تساعد الفرد في جعله غير متكيف (Thompson, et al.; 2006).

أ - الاحباط:

يشير الاحباط الى العملية التي تتضمن ادراك الفرد لعائق يحول دون اشباع حاجاته أو تحقيق هدفه أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل. ويحدث الاحباط حين يواجه الفرد عقبات تقف في وجه اشباعه لحاجاته. فتعطل بذلك الفرد أو تمنعه من اشباع حاجاته. وقد تنشأ من عدة مصادر:

- **اقتصادية:** كفقدان الدخل أو عدم وجود دخل كاف يسمح بشراء ما هو مرغوب. وفي بعض الحالات يكون الدخل نفسه هو الأمر المرغوب؛ لانه قد يمثل بطريقة رمزية الأمن او المركز او القوة.
- **مادية:** مثل العاهة أو أوجه القصور الجسمي أو النقص العقلي أو البعد الجغرافي او الحواجز المحسوسة كالسياج او نحوه و الشيخوخة.
- **خاصة بالمجتمع:** القواعد والقوانين، العادات، معايير المؤسسات، اتجاهات التحيز أو التعصب عند الناس.
- **مهنية:** ظروف العمل، متطلبات الترقية، لوازم الانتاج، العلاقات بين العاملين.
- **العلاقات بين الأشخاص:** منافسة الآخرين، عدم فهم الآخرين للمرء أو مشاركتهم لشعوره، فرط الاهتمام من قبل لوالدين لمجرد أن للآخرين حاجاتهم كذلك.

وللاحباط أهميته، لا لمجرد ما يؤدي اليه من شعور بالضيق وعدم الارتياح عند الفرد، ولكن بسبب بعض الآثار الأخرى. وقد يؤدي الاحباط الى تحسين الحاجة أو الهدف، أو العدوان، وربما يؤدي الى النكوص أو الارتداد. والاحباط قسمان:

- **احباط الخارجي: مثل العوز الخارجي " الحاجة "**: ويتضمن نقصا في حاجات الفرد الخارجية. او**الحرمان الخارجي**: ويعني الحرمان الناشيء عن فقدان لشيء خارجي كان يسلكه. كفقدان عمل او ممتلكات او صديق. أو **اعاقة خارجية**: وتتدخل بين الفرد وهدفه الذي يسعى الى تحقيقه فتحول دون تحقيق هذا الهدف.
- **احباط الداخلي: مثل العوز " الاحتياج " الداخلي**: كالعيوب والتشوهات الخلقية وفقدان البصر أو السمع والشلل والضعف العقلي وضعف الصحة العام. أو **الحرمان الداخلي**: كالفقدان المفاجيء للبصر او للسمع أو لأي عضو من أعضاء الجسم. كأن يتمتع به الفرد من قبل. أو **اعاقة داخلية**: كالرغبة في حضور اجتماعين حدد لهما وقت واحد.

ب - الصراع:

يعرف الصراع، بأنه حالة يمر فيها الفرد لا يستطيع ارضاء دافعين معا. ويكون كل دافع منهما قائما لديه. ويحتل الصراع مكانة هامة بالنسبة لسوء التوافق. لأنه قد يكون الطريق لحالات الشذوذ عند الفرد. وان كثيرا من حالات الصراع تنشأ بسبب ما يضعه المجتمع من موانع وعراقيل في وجه الكثير من الدوافع القوية التي يحملها الأفراد معهم. وأن الموقف الذي يكون فيه الفرد بين تجاذب عدد من القوى يدعوه الى التكيف معها. وقد تتم عملية التكيف بسرعة. وينقضي الصراع عندئذ. وقد تتأثر. ومن الممكن للصراع عندئذ ان يكون مصدرا يزعج الشخص ويضايقه. ومن الممكن للصراع كذلك ان يتطور الى ما هو أشد من ذلك(Davison & Neale, 2004) .

ان كثيرا من حالات الصراع التي نمر بها شعورية. ولكن بعضها يبقى في مستوى اللاشعور. كما أن بعضها الآخر يبدو لا شعوريا. ولكنه ينطوي في الأعماق على عناصر لاشعورية. ويظهر الصراع على انواع مختلفة. يمكن تصنيفه الى ثلاثة أشكال رئيسة هي:

(1) صراع الاقدام والاحجام:

حيث يظهر الدافع أحيانا على شكل قوة تدعونا الى الحصول على أمر ما. ويظهر أحيانا أخرى داعيا لاتقاء شيء او ظرف ما. فاذا وجد الصراع بين الدافعين، وكان لكل منهما غرضه. أمكن رؤية عدد من أنواع الصراع من حيث اندفاعنا نحو الظروف أو عنها. وقد حدد ليفين Lewin ثلاثة أنواع من الصراعات ثم أضاف اليها نوعا رابعا فيما بعد هي:

- **صراع الاقدام:** يمثل هذا النوع من الصراع في وجود موقفين متعادلين من حيث الصفات التي تجذب الفرد نحو كل منهم. ولكن يتعذر على الفرد اشباعهما في وقت واحد. كالطفل الذي يمارس احدى العابه المفضلة. وهو في نفس الوقت جائع وقد حان وقت تناول الطعام. وهنا يتعرض لنوع من الصراع المؤقت في سبيل الوصول الى قرار معين يؤدي به الى تفضيل أحد الموضوعين على الآخر.
- **صراع الاحجام:** يمثل هذا النوع من الصراع وجود الشخص في حالة ينشأ عنها موقفان كلاهما يلحق به ضرر ما. مثال ذلك: الطريق مظلم والطفل يخاف من السير في الظلام. لكنه لا يرغب في أن يقول ذلك لرفاقه تجنبا لاتهامه بالجبن. وعليه أن يختار بين الطرفين. والجندي في المعركة لا يرغب في الهجوم خوفا على حياته. ويخاف من الهرب لئلا يتهم بالجبن او الخيانة. أو لئلا يكون موضوعا لانتقام القائد. ويكون عليه في النهاية ان يختار بين الحالتين. ويكثر هذا النوع من الصراع في حالات الجنوح والسلوك اللااجتماعي.
- **صراع الاقدام والاحجام:** يمثل هذا النوع من الصراع على نزوع الى شيء ورغبة في تجنب آخر. يأتي لاحقا بذلك الشيء. او يكون الشيء نفسه منطويا عليه. فالشخص هنا في موقف ينطوي على رغبتين في اتجاهين: اتجاه الأولى ايجابي والثانية سلبي. مثال ذلك: الرغبة في مشاهدة مباراة كرة القدم. ولكننا نخاف أخطار رداءة الطقس. ونرغب في دراسة الطب لكننا نخاف من طول فترة الدراسة. ونرغب في الزواج من فتاة معينة. ولكننا نرغب في تجنب مشكلات الأسرة التي تنتمي اليها. ونميل الى ارسال ابنتنا في رحلة

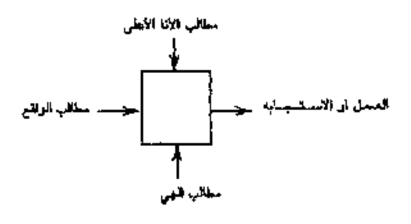
مدرسية بعيدة. ولكننا نخاف عليها من أخطار الرحلة. ويعتبر هذا النوع من الصراع أخطر الأنواع من حيث ما يمكن أن يقود اليه من حالات الاحباط والقلق والاضطراب الحادة.

- **صراع الاقدام والاحجام المزدوج:** وقد تظهر دوافع جديدة تدعم الاحجام نحو موضوع النزاع او الاتجاه عنه. وهو في الواقع نوع من التطور يسبب النوع الثالث من الصراع وهو صراع الاقدام والاحجام. فالشاب الذي يرغب في الانتساب الى كلية الطيران. ويخاف أخطار الطائرة. ويكون بذلك في صراع من نوع الاقدام والاحجام يجد في المرتب العالي الذي يتقاضاه المتخرج من تلك الكلية دافعا جديدا يدعوه الى الاقدام. ولكن الدافع الجديد لا يقضي على جانب الاحجام بل يقوي ويدعم جانب الاقدام. قد يساعد الدافع الجديد على سرعة ايجاد المخرج. وقد تبقى المسألة صعبة حين يظهر دافع جديد الى جانب الاحجام.

(2) الصراع على أساس التكون العميق للشخصية:

تحدث فرويد عن الدوافع المتصارعة لدى الفرد وأنها لا ترجع دائما الى جانب واحد. ولذلك، فانه يمكن النظر الى الصراع من حيث:

- **الصراع بين الهو والأنا:** حيث يحدث الصراع بين دوافع الهو حين ينطوي الهو على دافعين يسعى كل منهما نحو غرضه ولا يمكن تحقيق الغرضين معا. والى هذا النوع يعود الصراع بين دافع الجنس ودافع الجوع والصراع بين دافع الجنس ودافع الخوف من نتائج مجهولة. ويشير فرويد في هذا الصدد الى ان الدوافع اللاشعورية المتعارضة كثيرا ما تسعى الى ايجاد حل وسط يكون مخرجا مناسبا لكل من الدافعين المتعارضين.



- **الصراع بين الهو والأنا الأعلى:** وغالبا ما تكون دوافع الأنا الأعلى لدى الفرد مما لايمكن التوفيق بينه وبين الحاجات الأولية للهو. وهنا نجد الصراع قائما بين الهو والأنا الأعلى. ففي الطفولة المبكرة يعبر الفرد عن حاجاته

الأولية بطريقة بسيطة ومباشرة لا تقيدها اعتبارات الزمن والمكان والبيئة الاجتماعية. انه يشبع حاجاته بطريقة مباشرة، او يعبر عن وجودها بطريقة مباشرة بهدف اشباعها. ولكن التدريب الاجتماعي وأوامره ونواهيه توجد تدريجيا عوائق أمام ذلك النوع من الاشباع السهل. فالكثير من الموضوعات والأفعال التي تعتبر أدوات اشباع لدوافع الهو تصبح موضوع معارضة من تلك الدوافع النفسية التي تكونت في الأنا الأعلى بتأثير التدريب الاجتماعي. وهكذا تصبح النزعات الجنسية والميول العدوانية متعارضة مع القيم الأخلاقية. فاذا ظهرت الأولى وواجهتها الأخرى كان الصراع قائما. وكثيرا ما يأخذ هذا الصراع شكلا حادا حين تكون الحاجات الأولى قوية، ويكون عدم اشباعها منطويا على تهديد قوى موجهة للذات وحين تكون الثانية قوية ويكون تخطيها تحديا قويا للذات.

- **الصراع بين مكونات الأنا الأعلى:** فقد يحدث أحيانا صراع بين قيمة أخلاقية وأخرى أو بين معيار اجتماعي وآخر مما ينطوي عليه الضمير. أو بين واجب وآخر. مثال ذلك: الصراع لدى الشاب بين واجبه نحو الأم وواجبه نحو الزوجة حين يدب الخلاف بين الاثنتين. والصراع لدى القائد بين واجبه نحو الجندي المرهق وواجبه نحو كسب المعركة في الدفاع عن أرض الوطن. والصراع لدى المتحزب بين واجبه نحو الحزب وواجبه نحو أبيه الذي يهاجم الحزب. وقد تتطور الصراعات المتعلقة بمكونات الأنا الأعلى لتصبح قاسية عنيفة. وقد تقود الى نوع من الهروب يأخذ شكل تعذيب الذات في صوره المتطرفة.

(3) الصراع على أساس تفاعل الفرد مع محيطه :

يمكن النظر الى الصراع من حيث ما يتم من تفاعل بين الفرد ومحيطه. وفي هذه الحالة فان هنالك ثلاث فئات في الصراع هي:

- **الصراع بين الدوافع الداخلية:** يحدث الصراع في حالات بين دوافع أو حاجات داخلية. وتكون الصبغة الغالبة فيه تعارض هدف أو غرض دافع مع غرض دافع آخر. وذلك، دون أن تكون شروط الواقع حول الشخص. ومثل هذا الصراع يأخذ عددا من الأشكال. فمن الممكن أن يحتاج الرجل لاشعوريا

الى الاستقلال بالنسبة لموقفه الداخلي من زوجته، وأن يكون في الوقت نفسه تحت تأثير حاجة لاشعورية أخرى غرضها الاعتماد على الزوجة اعتمادا يقرب من التبعية.

- **الصراع بين دوافع مرتبطة مباشرة بمطالب خارجية:** يحدث أحيانا أن تطلب الأم شيئا تريده لابنها وأن يطلب الأب شيئا آخر يريده لابنه. والطلب الأول يثير دافعا لدى الابن وكذلك الثاني. ولا يكون الأمران في اتجاه واحد. ولا يمكن تحقيقهما معا. فنجد هنا صراعا لدى الابن. فأي الأمرين يأخذ وأيهما يلبي؟ ومثل هذا يقال في عرض لوظيفتين قدم لشاب، ولكل منهما شروطهما ويكون عليه أن يختار بينهما. وحال الاختيار بين طريقين يوصلان في النهاية الى الهدف صراع من هذا النوع.
- **الصراع بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية:** يغلب في حالات الصراع لدى الفرد أن تجتمع فيها حاجات أو دوافع داخلية وحاجات أو دوافع تثيرها مباشرة مطالب خارجية محيطة. ويكثر أن يأخذ هذا الصراع شكل صراع بين مجموعتين من الدوافع. مثال ذلك: حاجة الجندي الى الماء الموجود خارج المكان الذي يحتمي فيه وشعوره بوجود عدو ينتظر خروجه. وحاجة الطفل الى تناول قطعة من الحلوى ووجود من يوقع عقابا فيه ان هو فعل ذلك.

ج - **القلق:**

يلاحظ القلق عند الأشخاص في مناسبات مختلفة من حياتهم، فيلاحظ مثلا لدى (Halonen & Santrock, 2006):

- طالب الجامعة قبل الامتحان وخاصة عندما يكون استعداده للامتحان غير كاف
- العاملين في ميادين التجارة حين تلوح تباشير أزمة اقتصادية
- القائد قبل بدء المعركة وبخاصة حين تكون بعض المعلومات عن تحركات عدوه غير متوافرة لديه
- عدد كبير من الناس المهتمين بالقضايا العامة لوطنهم حين تبدو في الأفق بوادر ثورة داخلية
- الأب وهو ينتظر المولود الجديد
- الابن وهو ينتظر رد فعل أبيه على نتيجة امتحاناته غير المرضية

ويبدو القلق في كل حالاته على شكل توتر واضطراب لدى الشخص امام حادث ينتظر أن يقع وان يواجهه بالخطر. كما يبدو القلق على درجات تتفاوت في الشدة. فهو يتفاوت بين حالة التوتر الداخلي الخفيف وحالات الاضطراب الشديد. وهو طبيعي في درجاته البسيطة. ولكنه ليس كذلك في مستويات اشتداده. ويشير القلق الى: حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده. وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فزيولوجية مختلفة. ويرى فرويد: ان القلق رد فعل لحالة خطر. بينما تراه هورني Horney استجابة انفعالية لخطر يكون موجها الى المكونات الأساسية للشخصية. ويشير اليه مي May باعتباره ادراك لتهديد موجه نحو قيمة ما يتعبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص. ويعرفه ماسرمان Masserman بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف. ويراه يونج Jung على أنه رد فعل يحدث عند الفرد حين تغزو عقله خيالات صادرة عن اللاشعور الجمعي

ويعاني كل شخص من ضغط القلق في فترات مختلفة من حياته. وبالتالي، فالقلق حالة عامة. والقلق العام منه نوع خفيف يظهر على شكل اشارة تحفزنا الى اطلاق الطاقات الداخلية بغية الدفاع عن الذات وحفظها. أما القلق العصابي فليس عاما. وانما هو حالة خاصة تستدعي الرعاية والعلاج. واستعداد الشخص للقلق ليس دليل شذوذ عنده. بل هو وسيلة في سعيه وراء التكيف. ويظهر الناس تفاوتا في القلق وشدته. فالأشخاص الذين تكون ثقتهم بأنفسهم شديدة وقائمة على خبرة واسعة ويكونون أقوياء محبوبين يكون مدى بعدهم عن القلق أوسع من مدى الذين تكون ثقتهم بأنفسهم ضعيفة ويكونون غير محبوبين. ويصعب التمييز بين القلق والخوف في حالات كثيرة وذلك بسبب أوجه الشبه الموجودة بينهما(Atkinson,et al, 1987) .

- فكل من القلق والخوف حالة انفعالية تنطوي على ما تنطوي عليه الحالة الانفعالية عادة من ضغط وتوتر داخلي
- وكل منهما يستثار بشعور لوجود خطر خطر يتهدد الشخص.
- وكل منهما اشارة تدعو الشخص الى العمل من أجل الدفاع والمحافظة على البقاء
- وكل منهما مرافق بعدد غير قليل من التغيرات الفزيولوجية المتماثلة مثل: الاضطراب في التنفس والدورة الدموية والعصارات المعدية.

- ثم أن من الممكن في القلق آن يبدأ مع اشارة خطر توجد في المحيط الخارجي يكون من النوع الذي يستطيع استثارة الخوف
- وكذلك، يمكن في الخوف ان يكون أحيانا أشد مما يستدعيه موضوع الخطر. وان ينقل الشخص الى حالة ضعيفة من القلق او شديدة.

وبالرغم من التشابه الكبير بين الخوف والقلق فان هناك اختلافا بينهما يتمثل في الآتي:

- يكون موضوع الخوف معروفا من قبل الشخص ومدركا. ولا يكون على هذا الشكل دائما في حالة القلق.
- والأصل في الخوف أن يكون موضوعه موجودا في العالم الخارجي ولا يصدق ذلك بالنسبة لكل أشكال القلق. فالمثير في عدد من أشكال القلق ذاتي. وليس له وجود في العالم الخارجي. ولذلك، يغلب أن يقال عن القلق أنه يخاف من شيء مجهول لا يدرك كنهه. ولا يعرف مصدره المعرفة الكافية.
- فاذا صدف وكان القلق من ذلك النوع الذي يكون مثيره موجودا في العالم الخارجي. فان وضوح الخطر فيه لا يكون معادلا لوضوح الخطر الظاهر في حالة الخوف.
- ويغلب في الوضع الأخير ان يكون الخوف متناسبا من حيث الشدة مع الموضوع الذي أثاره. أما في القلق وخاصة العصابي منه. فيغلب أن تكون شدته أعظم وغير متناسبة مع شدة اشارات الخطر او موضوعه.
- ويضفي الشخص من نفسه على الموقف في القلق أكثر مما يفعل في الخوف. وبالتالي، فان القلق يمثل استجابة تعبر عن معاني داخلية لدى الشخص الذي يعانيه. وان الشخص ينزع الى وصف العالم الخارجي بهذه المعاني الذاتية.
- يلاحظ في القلق ان الخطر موجه فيه الى كيان الشخصية والأكثر ألا يكون الشعور بالتهديد في حالة الخوف بمثل هذه الشدة والتصميم.
- ويشعر الشخص في حالة القلق بالعجز تجاه المصدر المجهول. ومن هنا ينطلق في محاولة الدفاع. ويعتبر الشعور بالعجز من الصفات الهامة التي تميز القلق. ولا يكون هذا الشعور بالعجز منطلقا في حالة الخوف.

- يغلب في حالة الخوف أن تكون عابرة ومؤقتة. والقلق من هذه الناحية أكثر طولا في بقائه. فالخوف لا يتكرر عادة مالم يظهر المؤثر بينما يتكرر ظهور القلق.
- تصاحب القلق والخوف تغيرات فزيولوجية متعددة. ولكن الآثار التي يتركها القلق في الجسد أقوى عمقا من الآثار التي يتركها الخوف. وكثيرا ما تكون هذه الآثار خطرة.

د- الكبت:

مما يزيد الأمر تعقيدا بالنسبة للقلق عملية أخرى تعتبر نتيجة له. كما تعتبر مسؤولة عن ذلك الغموض الذي يحيط بأسبابه ومصادره. وهي عملية الكبت. ويعني الكبت: استبعاد الدوافع المثيرة للقلق من الشعور. فعندما يعاقب الأبوان ابنهما لفعل خاطىء. فان الدوافع لارتكاب هذا الفعل يصبح مثيرا للقلق. ولما كان للقلق نفسه صفة الدافع. لذلك، فان القلق في هذه الحالة يدفع الى عدم استجابات للتخلص من هذا المثير. وبما أن المثير في حالة القلق هو مثير داخلي وليس خارجيا فان الاستجابات التي يمكن أن تحقق هذا الغرض لا تخرج عن أحد الاختصاصات الثلاثة التالية:

- **الهروب من المثيرات أو المواقف التي تثير هذه الدوافع**. وهذا غير ممكن اذ يستحيل على الشخص أن يهرب من هذه المواقف حيث أن الثقافة التي تعيش فيها مليئة بمواقف التنافس والاحباط والعدوان وغير ذلك. مما يرتبط اما بالدوافع الأولية أو الدوافع المكتسبة التي اقترنت بالعقاب أثناءعملية التطبيع " التنشئة الاجتماعية "
- **قمع هذه الدوافع:** وهذا غير ممكن أيضا لأن القمع عملية تتطلب توافر القدرة على الحكم والاستدلال والمقارنة. وغير ذلك من العمليات العقلية العليا. التي لا تكون قد نمت او نضجت بعد عند الطفل أثناء عملية التطبيع الاجتماعي.
- **كبت هذه الدوافع:** وهذا ممكن عن طريق استبعاد هذه الدوافع من الشعور أو من القدرة على التعبير اللغوي سواء في ذلك اللغة الظاهرية، أو اللغة الداخلية " أي التفكير"

وعملية الكبت تنجح الى حد ما في التخفيف من حدة القلق، وهي تحدث هذا التأثير مباشرة.أي بمجرد حدوثها فعملية الكبت بتخلصها من جزء من الموقف المثير، وهو الجزء اللغوي، انما تضعف بذلك من قوة هذا الموقف، وبالتالي، تضعف من تأثيره، فحذف القدرة على التعبير عن الدوافع المحرمة وانكارها على الشعور كلية. انما يجرد هذه الدوافع من بعض قوتها ويجعلها بالتالي أقل قدرة على اثارة القلق فينتج عن ذلك أن تخف حدة القلق(Holms, 2006).

4: 2 مظاهر سوء التكيف

لما كانت انفعالات الفرد وتوتراته، تمثل استجابات تعتمد اساسا على ادراكه للمواقف الضاغطة، بحيث تشمل عددا من ردود الفعل الفزيولوجية والنفسية لمواجهة الموقف، فقد أشارت الدراسات العديدة على الدور الكبير الذي يلعبه الدماغ ممثلا بأجزائه الثلاثة: الهيبوثلاموس، والجهاز الطرفي، والفص الجبهي، في التحكم في حالات القلق والتوتر للفرد (Sternberg, 2004).

4: 2: 1 ردود الفعل الفزيولوجية: Physiological reaction

ونتيجة لتعرض الفرد لموقف ضاغط، تتغير قوة وسرعة ضربات القلب حسب الموقف الضاغط، وتتغير وظائف الكلية ونسبة الماء والامـلاح في الجسم، ويزداد افراز الماء والاملاح ويكثر التبول، ويلاحظ أنه خلال عمليات الاجهاد النفسي، تزداد كثافة الدم، وتصبح امكانية الاصابة بالتجلط واردة، ويزداد الجهاز العصبي توترا وتتحول الى تغيرات لا ارادية تحت الموقف الضاغط، ويسرع التنفس او يبطء، ويزداد عمقا او يصبح سطحيا تبعا للحالة الانفعالية المصاحبة للموقف الضاغط، ولحركات التنفس اثر بالغ في تغير نبرات الصوت وسرعة الكلام وشدته، وتنشط الغدتان المجاورتان للكليتين في الخوف والغضب والتهديد بخطر مفاجيء، فتفرز كميات كبيرة من الأدرينالين، ويزداد انتاج الكبد للسكر الذي يغذي العضلات، ويزيد من نشاطها، كما أن هناك علاقة قوية بين المواقف الضاغطة وكمية جريان الدم.

4: 2: 2 ردود الفعل النفسية: Psychological reaction:

ولما كان القلق الناجم من مواقف الاحباط والصراع والكبت يمثل حالة غير سارة لدى الفرد، فقد استخدم فرويد Freud مصطلح ميكانزمات الدفاع Defense

mechanism للاشارة الى العمليات اللاشعورية التي تحمي الفرد ضد القلق والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة أساليب حيث تشتمل **أساليب الدفاع الهجومية** على أساليب التعويض الزائد Excessive compensation، والتبرير Rationalization، والاسقاط Projection، والتقمص Identification، والنقل Replacement. وتشتمل **الأساليب الانسحابية** على اساليب الانعزالية والانزواء Introversion، والتخيل وأحلام اليقظة Fantasy، والنكوص Regression وتشتمل **الأساليب الاستعطافية** على أساليب الهستيريا Hysteria، والوسواس Obsession، والقهر Compulsion، والفوبيا أو المخاوف المرضية Phobia:

فقد يستخدم الفرد التبرير: Rationalization للتغطية على انماط السلوك التي تظهر لديه نتيجة دوافع حقيقية تتعارض مع المعايير الذاتية له. وهي تساعده في اعطاء صيغة منطقية ومعقولة اجتماعيا لأنماط السلوك الذي يحدثه. فتظهر وكأنه يتصرف بشكل مناسب ومعقول. **وقد يعمل الكبت: Repression** على منع الفرد من وعي النزوات والأفكار التي تستثير القلق عن طريق اعادة هذه النزوات والأفكار من الظهور في العالم اللاشعوري للفرد. ولكل فرد خصائصه وسماته التي لا يحب أن يعترف أنها موجودة عنده. وعن طريق **الاسقاط Projection** يقوم بالصاق هذه الخصائص التي لا يحبها على الناس الآخرين. وقد يقوم الفرد باغفال دافع معين عن طريق **اظهار عكسه تماما** Reaction formation. وعندما يفكر الفرد بنفسه على أنه يشبه شخصا آخر مهما أو انه يمتلك صفات يرغب أن تكون موجودة لديه. فانه يحاول **تقمص Identification** هذا الشخص أو تلك الصفات. وقد يصطدم الفرد بعائق يعوق اشباع دافع لديه، ويصعب التغلب على هذا العائق. فانه يمر بحالة احباط وخيبة أمل شديدة. فيعود الى اسلوب **قديم Regression** كان قد اعتاد ان يحصل على بعض الطمأنينة منه. **وقد ينقل الفرد موضوع عاطفته** او تخيلاته من موضوعها الأول الى موضوع آخر. وقد يكون الموضوع الأول شخصا او شيئا ما، وكذلك الثاني Substitution. وقد يستجيب لمصدر الاحباط بشكل مختلف تماما. فيظهر وكأنه غير **ميال Apathy** او مهتم للموقف الضاغط الذي يواجهه. وقد **ينسحب Withdrawal** ازاء موقف الصراع والاحباط. وكأنه يحاول بذلك الابتعاد عن طريق تجنب الاتصال المباشر مع الآخرين أو أي نوع من السلوك الموجه نحو هدف. والذي يحمل في طياته امكانية مضاعفة القلق.

كما قد ينسحب الى عالم **التخيل Fantasy** وحل مشكلته على الأوهام والخيالات بدل الحقيقة. وقد ينزع الفرد لاظهار **سلوك مكرر Stereotypy** على الرغم من انه يخدم عرضا واضحا. وان هذا السلوك عديم الجدوى. وقد يتجه الفرد نحو مصدر الاحباط. **فيعتدي عليه Aggression** بشكل مباشر سواء كان مصدر الاحباط طبيعيا او اجتماعيا او ذاتيا. فيظهر العدوان حركيا: كالضرب او لفظيا: كالشتم والتهديد. أو رمزيا: بحيث لا يتمكن الفرد من توجيه عدوانه نحو مصدره الأصلي للاحباط فيلجأ الى توجيهها نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة بالمصدر الأصلي.

5: الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي:

5: 1 المقدمة

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منا يقدم خدماته الإرشادية لطلبته دون أن يسميها بهذا الاسم. ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند إلي أسس ونظريات وطرق محددة. فلماذا تحتاج إلى الارشاد النفسي؟

لقد سعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين. كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية. مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والارشاد (Shertzer & Stone, 1998).

وبالنظر للظروف التي يعيشها الطالب والمشكلات التي ينفرد بها والتي قد يعاني منها أثناء تواجده على مقاعد الدراسة. إضافة إلى العديد من المشكلات النمائية الأخرى التي يشترك فيها مع زملائه من ذوي الفئات العمرية المماثلة. فانه يحتاج إلى مساعدة من الآخرين كي يمدو له يد العون من اجتياز المراحل الصعبة التي قد يمر بها. ولعل طالبنا هذا بحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد لأنه يعاني من ظروف دراسية تتسم بالصعوبة. وبحياة أسرية قاسية أحيانا. ولأنه يجد بونا شاسعا بين آماله وطموحاته وتوقعاته وبين واقعه الحياتي الحالي. إزاء ذلك كله لا تجد مناصا من أن تمد يد العون للآخرين كي لا تهدر جهودهم، وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء. وأن تساعدهم في أن يؤهلوا أنفسهم بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. ويمكنك أن تقدم يد

المساعدة لزملائك أفرادا وجماعات من أجل مواجهة المتغيرات الجديدة التي تطرأ عليهم. وأنت قادر بالتأكيد على مساعدتهم كي يعرفوا أنفسهم ويتفهمونها بواقعية. وكي يدركون ظروف حياتهم الحاضرة وإمكانات تطورها مستقبلا.

2 :5 الحاجة الى التوجيه والارشاد النفسي في كل مجالات الحياة المختلفة:

نحن نحتاج الى التوجيه والإرشاد في جميع مراحل حياتنا المتتابعة.

فمهمة المدارس في عصرنا الحاضر لا تقتصر فقط على تنمية شخصية الفرد وتزويده بقسط وافر من الثقافة العامة، ومساعدته على التوافق الشخصي في حياته المستقبلية. وانما تزوده ايضا بالمعارف والمهارات التي تؤهله إلى تولي بعض الأعمال الخاصة.

وكانت الاسرة في الماضي عائلة كبيرة تجمع الجد والابناء والاحفاد. وكان لكبير الاسرة كلمته المسموعة وسلطته والتعاون السائد بين جميع افراد الاسرة الواحدة. الا ان تغيرات كبيرة قد حدثت لنظام الاسرة هذا. كان من ابرز مظاهره: ظهور الاسرة الزواجية الصغيرة المستقلة. وضعف العلاقات بين افرادها. وظهور مشكلات اسرية مثل مشكلة السكن ومشكلات الزواج ومشكلات تنظيم الاسرة. ومشكلات الشيخوخة. وخروج المرأة الى العمل لتدعيم الاسرة اقتصاديا مما ادى الى تغير العلاقات مع الزوج والابناء. وفي المجتمع بصفة عامة مما ادى الى ظهور مشكلات من نوع جديد. وظهور مشكلات جديدة مثل تأخر الزواج او الاضراب عن الزواج والعنوسة وحالات الام غير المتزوجة والاب غير المتزوج.... الخ.

ويشهد العالم تغيرات اجتماعية متسارعة يقابلها في الوقت نفسه ضبط اجتماعي يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها. وان عوامل التغير الاجتماعي تلك ادت الى زيادة سرعته فالتقدم العلمي الهائل والتكنولوجية المتقدمة وسرعة انتقال الثقافات المختلفة ودخول عالم الالكترونيات والوسائط المتعددة بين مجتمعات العالم ساعدت على احداث ذلك التغير. مما تجعل الحاجة ملحة للتوجيه والارشاد للفرد والجماعة.

وتطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت اساليبه وطرقه ومناهجه والانشطة التي تتضمنها. فتمركز التعليم حول الطالب والاهتمام به ككل وبحياته الشخصية

والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية ونمو الذات ومفهوم الذات قبل المادة الدراسية.

وقد يؤدي عدم تنظيم التوجيه والارشاد النفسي الى الاضرار بصحة الفرد والتسبب له في العديد من الامراض النفسية والجسمية. فسعادة الفرد الفعلية تتحقق من ثقته بذاته وحبه لعمله ورضاه عنه وشعوره بقيمة ذاته كعضو نافع في المجتمع يستطيع ان يساهم في تقدم مجتمعه الذي ينتمي اليه.

5: 3 مفهوم التوجيه والارشاد النفسي:

5: 3: 1 مفهوم التوجيه النفسي:

يعتبر التوجيه التربوي جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية. لأنه يهتم بالفرد، ويوجهه لما فيه الخير والمنفعة له. فهو لا ينحصر في عمليات التوجيه التي يقوم بها الموجهون للاشراف على دراسة المقررات الدراسية في المدارس، ومتابعة ذلك عند المدرسين، كل في مجال المادة التي يدرسها.

وقد تعددت تعريفات الباحثين للتوجيه بتعدد النواحي التي ينظر اليها الموجهون للتوجيه التربوي:

فمنهم من ينظر الى التوجيه على انه عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجه والآخر هو الموجه. تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيها، وتعريف الموجه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوافر في البيئة من إمكانات وفرص كيفية الإفادة منها (دونالد مورتنسن وألن شمولر، 1979).

بينما يرى فريق آخر ان التوجيه هو تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي الى نمو الفرد وتربيته (مرسي، 1976).

ويرى فريق ثالث أن التوجيه يمثل مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق وإمكاناته من ناحية وإمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المحققة لها

بحكمة وتعقل. فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حلولا عملية تؤدي إلى تكيف مع نفسه. ومع مجتمعه. فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو المتكامل في شخصيته.

ويراه فريق رابع بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية. وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة. بما يمكن كل فرد من تنمية قدرته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن بدلالة المثل الأعلى الديمقراطي (دونالد مورتنسن وألن شمولر، 1979).

ويرى فريق خامس بأن التوجيه هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله. بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذات (أبو غزالة، 1985).

وفريق سادس في التوجيه عملية مساعدة أو تقديم العون للافراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الاهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي.

وبرأي بروور (Brower) فان التوجيه يعبر عن المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وان كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن ان يوضع تحت التوجيه التربوي. ويرى ان هناك فرقا بين عبارة التربية كتوجيه، وبين عبارة التوجيه التربوي. فالتربية كتوجيه يقصد بها ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم. بينما يقصد بالتوجيه التربوي ناحية محددة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية (مرسي، 1976).

وتحدث كيلي (Kelley) عن التوجيه التربوي بأنه ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص. او الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي.

ومن التعريفات السابقة للتوجيه، فانه يمكن فرز عدد من الخصائص التي يتميز بها التوجيه من ابرزها:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء. فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية الى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل

- لا يقتصر التوجيه على اي فئة عمرية بل هو خاص بكل الفئات العمرية للانسان. اذ يعتقد البعض خطأ انه خاص بالمرحلة الثانوية. وانما وفقا لدراسات النمو. فتجد ان هناك مهاما خاصة بكل مرحلة عمرية يجب ان ينجزها الفرد حتى يصل الى تمام نضجه وبالتالي فان للتوجيه دور يقوم به عبر مراحل العمر المتتابعة للانسان.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وانما يتناول كافة الجوانب الحياتية للفرد
- يعاون التوجيه الفرد على فهم نفسه وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والاب والمعلم
- التوجيه جزء لا يتجزأ من اي برنامج تربوي.

2 :3 :5 مفهوم الإرشاد النفسي:

ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: " الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولو الألباب". (سورة الزمر، الآية: 18).

وورد في الأحاديث النبوية الشريفة قول الرسول صلى الله عليه وسلم:

- "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه". رواه الشيخان. (أثر الأسرة).
- "ما نحل والد نحلة، أفضل من أدب حسن" أخرجه الترمذي والحاكم والسيوطي. (أثر الأسرة)
- " ولئن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع" رواه الترمذي. (أثر الكبير على الصغير)

كما ورد عن ابن منظور في لسان العرب ما يلي:

- الرشد والرشد والرشاد: نقيض الغي
- رشد الإنسان بالفتح يرشد رشدا بالضم.
- رشد يرشد رشدا ورشادا فهو راشد ورشيد وهو نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر والطريق.

- وفي الحديث الشريف: عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي. الراشد: اسم فاعل، من رشد، يرشد: رشدا، وأرشدته أنا. ورشد أمره، وأرشده الله، وأرشده إلى الأمر، ورشده: هداه واسترشده: طلب منه الرشد.

والإرشاد كعلم وفن وممارسة حديث النشأة. فقد كان أول ظهوره مرتبط بحركة التوجيه المهني في أوائل القرن العشرين. لكنه لم يزدهر إلا في الثلاثينات ومنها انتقل الى بقية بلدان العالم. والإرشاد بصفة عامة يدور حول الهداية إلى السلوك الأمثل. بمعنى انه يتعلق بالتأثير في السلوك وتغييره. فالمرشد النفسي يهتم بشكل أساسي بتغيير السلوك الإرادي للمسترشد /العميل. والمسترشد / العميل يلجأ بدوره طواعية إلى المرشد كي يساعده على إحداث هذا التغيير.

وتجد فيما يلي عددا من التعريفات المتعلقة بمفهوم الارشاد. اطلع عليها وحاول تعرف السمات المشتركة فيما بينها لتتوصل بعد ذلك الى تعريف شامل تقتنع به لهذا المفهوم (Shertzer& Stone, 1998):

- عملية لا تزيد عن كونها مناقشة حبية بين شخصين تربطهما علاقة إخلاص وثقة. ولكنها بالنسبة للمشاهد الخبير أكثر من مجرد زيارة دردشة. والمرشد يجاهد ليساعد الطالب كي يبوح بقصته بطريقته الخاصة. كما أنه يبذل جهده ليكشف عن أفكاره وأحاسيسه الحقيقية.
- تتميز كل عملية إرشاد بطبيعتها الفريدة. والخطوات الأساسية لعملية الإرشاد في: الحصول على البيانات الكافية عن الفرد والموقف والتعرف إلى المشكلة. والاعتبارات التي تراعى في المقابلة من حيث الإعداد للمقابلة والإنصات للعميل ومساعدته للتعرف إلى المشكلة وتنمية استبصاره. ومعاونته للوصول إلى الحل الملائم. والتحويل للجهات المناسبة ومتابعته للمقابلة (مرسي، 1976).
- الارشاد علاقة متبادلة تقوم بين فردين. وهذه العلاقة ترمي إلى غرض أو هدف. إذ يقوم فيه أحدهما وهو الأخصائي بحكم مرانه وخبرته. على مساعدة الشخص الآخر. وهو العميل. حتى يغير من نفسه ومن بيئته ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجها لوجه بين الأخصائي والعميل. ويتم الإرشاد في هذه المقابلة.

- الارشاد عملية تقوم مباشرة بين شخص وآخر فيما يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها (Nordbery, 1990).
- الارشاد عملية رئيسة في عمليات التوجيه وخدماته. وهو العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعض منها (ابو غزالة، 1985).
- الارشاد ليس مجرد اعطاء نصائح او تقديم حل لمشكلة بل هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية
- يتضمن الارشاد مقابلة بين شخصين: هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد لمشكلات العميل ويحاول فهم شخصيته. ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة او بأخرى. ويجب ان يكون العميل يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول الى حل للمشكلة.
- عملية تفاعل تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد والاخر هو العميل. وفي اطار هذه العلاقة يقوم المرشد بمساعدة العميل على مواجهة مشكلاته.
- الارشاد هو العملية التي يحدث فيها تعديل لبنية الذات لدى العميل في اطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها ادراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة.

فالإرشاد النفسي إذن هو علم تطبيقي في المقام الأول وهو مهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من مجالات علم النفس والاجتماع الانثروبولوجيا والتربية والاقتصاد والفلسفة. وكل علم من هذه العلوم له مساهمته في الإرشاد النفسي. وبالنظر الى تعريفات الارشاد السابقة فاننا نجد ان الارشاد عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد في ان يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكاناته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل الى تحقيق أهداف المأمولة. وأن الارشاد النفسي بكليته يرمي الى مساعدة الفرد على تحقيق(حسين، 2004):

- فهمه لذاته عن طريق ادراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته

- فهمه للمشكلات التي تواجهه
- فهمه للبيئة التي يعيش فيها
- استغلاله للامكانياته الذاتية وامكانيات بيئته
- ان يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما
- ان يستخدم ما لديه من امكانات واستعدادات وامكانات بيئته ويوظفها في احسن توظيف

5:4 العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي:

يشير عدد من المربين إلى أن التوجيه والإرشاد يمثلان قطاعا رئيسا من قطاعات التربية التي تستهدف النمو المتكامل لكل فرد وفقا لقدرته وميوله وقيمه. بحيث يتكامل القطاع مع قطاعين هما: الإدارة والقادة وقطاع التعليم والمناهج الذي يعتبر القطاع الرئيس للتربية.

ويعبر مفهوما التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك فكل منهما يتضمن من حيث المعنى الحرفي الترشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغيير السلوكي إلى أفضل. وهما مترابطان ووجهان لعملية واحدة كل منهما يكمل الآخر. بالرغم من الفروقات التي يراها بعض الباحثين بين هذين المفهومين.

والحقيقة هو ان التوجيه والارشاد تقدم خدماتها للافراد العاديين كما هي للمرضى أو المنحرفين سلوكيا. ويرى فريق آخر وان كلا من التوجيه والارشاد يشتركان في كثير من العناصر مع العلاج النفسي ولكن العلاج النفسي يبقى من اختصاص النفسي ويقدم للمرضى النفسيين في حين لا تقع خدمات التوجيه والارشاد ضمن مهام الطبيب النفسي. فالفرق بين الارشاد والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع وفرق في العميل وليس في العملية. كما ان التوجيه والارشاد يتناولان جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا. ويقوم بمساعدته على فهم نفسه وتحقيق ذاته وفق ما لديه من امكانات وقدرات. وأن الخدمات التي يقدمها التوجيه والارشاد على يد فريقه المتخصص في اي مكان يناسب عملية التوجيه والارشاد النفسي.

5: 5 أهداف التوجيه والإرشاد النفسي:

للتوجيه والإرشاد النفسي أهداف عديدة يمكن إجمالها في النقاط التالية:

5: 5: 1 بناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيق الذات:

يسعى التوجيه والإرشاد النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد. وتمثل الذات حجر الزاوية في شخصية كل واحد منا. ويعبر عن المفهوم الإيجابي للذات من خلال تطابق الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص) مع المفهوم المثالي للذات (أي المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنه الشخص). وبالتالي فان التوجيه والإرشاد يعمل مع الفرد وفق حالته (إن كان معوقا إعاقة خفيفة، أم عاديا، أم موهوبا) جنبا إلى جنب ومساعدته في تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر اليه.

5: 5: 2 تحقيق توافق الفرد مع ذاته وبيئته:

ويتضمن تحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته أمور عديدة من أهمها:

- **التوافق التربوي:** من خلال مساعدة الطلبة المسترشدين على التحصيل الأكاديمي وفق قدراتهم وميولهم. واحاطتهم علما بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب النفسي لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة. وشروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة فيها.
- **التوافق الشخصي:** عن طريق التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم وكذلك الرضى عن الذات. وإشباع الحاجات الأساسية الأولية للطالب المسترشد. بحيث يتوافق الطالب المسترشد مع مطالب النمو للمرحلة النمائية التي يعيشها.
- **التوافق الاجتماعي:** ويتطلب ذلك من الطالب المسترشد أن يلتزم بقيم المجتمع وأخلاقياته. ويساير المعايير الاجتماعية. ويعمل لخير الجماعة. ويتقبل الضبط الاجتماعي ويسعد مع الآخرين ويتضمن هذا الجانب من التوافق توافق الطالب مع أسرته وتكيفه الاسري والنفسي.
- **التوافق النفسي:** عن طريق مساعدة الفرد على التعرف على عالم المهن والبيئات النفسية المختلفة التي تتوافر في المحيط الذي يعيش فيه ومتطلبات

هذه المهن من تعليم وتدريب ومهارات وجميع الفرص المتوفرة فيها من ترقي وتقاعد وعمل وبعثات وغيرها. وفهم قدراته وميوله واتجاهاته. والتعرف على المهن المختلفة وما تتطلبه هذه المهن من مهارات وقدرات. واختيار الوظيفة الملائمة لقدراته وميوله بحيث يشعر بالانتماء اليها والسعادة فيها. ومساعدته كذلك على تكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل. والتعرف على المؤسسات المختلفة التي تقوم بالتدريب وشروط الالتحاق بها. وتحقيق الرضا والتكيف من خلال قبول المهنة والاقتناع بها وتحمل مسؤولية اختيارها. والالتزام بالمهنة والاهتمام بها والانتماء اليها.

5: 5: 3 تحقيق الصحة النفسية:

ان الهدف الشامل والعام للإرشاد النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية وتحقيق سعادة الفرد وهنائه. والصحة النفسية تعد حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا. ويشعر بالسعادة مع نفسه. ومع الآخرين. ويكون قادرا على تحقيق ذاته. واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن. ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة. وتكون شخصيته متكاملة سوية. ويكون سلوكه عاديا. بحيث يعيش في سلامة وسلام.

5: 5: 4 تحسين العملية التربوية:

تمثل المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد بهدف تحقيق جو نفسي صحي فيها يستند إلى احترام الطالب كفرد وكعضو في جماعة سواء كان ذلك في غرفة الصف أو خارجها وإتاحة مناخ من الحرية المسؤولة والأمن النفسي والتجارب بما يعزز تنمية الشخصية المتكاملة للطالب.

ويمكن للمعلمين والمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين التأكيد على ضرورة أن توظف المؤسسات التربوية التي يعملون بها الممارسات التي تؤدي إلى تحقيق التكامل في شخصية الطالب وأن يصار إلى الاستفادة من المستحدثات التربوية. واشراك الطلبة بشكل فاعل في العملية التعليمية/ التعلمية.

5 :5 :5 صناعة القرارات:

يرى عدد من الباحثين (Shertzer & Stone, 1998) أن هدف التوجيه والإرشاد النفسي هو تمكين الطلبة المسترشدين من اتخاذ قرارات فيما يتصل بالقضايا الهامة بالنسبة اليهم. وهذه ليست مسؤولية خاصة بالمعلم المرشد في أن يقرر فيما يتصل بصناعة القرارات الخاصة بطلبته المسترشدين.

ويسعى التوجيه والإرشاد إلى مساعدة الأفراد في الحصول على المعلومات والتوضيح والتصنيف للسمات الشخصية والهموم العاطفية التي قد تتدخل بصناعة القرارات. أو تتصل بها من قريب أو بعيد. فالتوجيه والإرشاد يساعدان الطلبة على تفهم قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وهي من الأمور التي تؤثر في صناعة القرارات التي يسعون لتحقيقها.

وتوجه أساليب العلاج على اختلافها، المريض كي يتمتع بالتكيف الملائم. ومهما اختلفت المدارس التي ينتمي اليها المعالجون النفسيون فان الهدف الأساسي للعلاج النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي للفرد ومساعدته على تحقيق السعادة مع نفسه ومع الآخرين. هذا، ويمكن تحديد الأهداف التي يسعى العلاج النفسي الى تحقيقها بما يلي (زهران، 2005):

- ازالة العوامل المسببة للمرض النفسي
- العمل على: علاج أعراض المرض النفسي، واتمام الشفاء والحيلولة دون حدوث نكسة، وحل المشكلات ومواجهتها وتحويلها من مشكلات مسيطرة الى مشكلات مسيطر عليها.
- تعديل: السلوك غير السوس وتعلم السلوك السوي الناضج، والدوافع التي تكمن وراء السلوك السوي الناضج
- التخلص من نواحي الضعف والعجز وتعزيز وتدعيم نواحي القوة، والتعرف على القدرات وتنميتها.

- تغيير مفهوم الذات السالب والقضاء على عدم التطابق بين مستويات مفهوم الذات المختلفة. وتنمية مفهوم الذات الموجب وتحقيق التطابق بين مستويات مفهوم الذات.
- تحقيق تقبل الذات وتقبل الآخرين واقامة علاقات اجتماعية سليمة.
- زيادة: قوة الذات وتدعيم بناء الشخصية وتحقيق تكاملها.، والقدرة على حل الصراع النفسي والتغلب على الاحباط والتوتر والقلق، وتقبل وتحمل المسؤولية الشخصية بالنسبة لتقدم العلاج نحو تحقيق أهدافه
- تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي.
- تعلم أساليب أكثر فاعلية لمواجهة البيئة بمطالبها المتعددة بصورة واقعية.

5: 6 مستقبل التوجيه والإرشاد النفسي:

يتحدث المهتمون بالتوجيه والإرشاد النفسي عن اتجاهات مستقبلية تحكم تطور التوجيه والإرشاد اشتملت على الآتي:

5: 6: 1 زيادة التركيز على برامج التوجيه بدلا من الخدمات:

بحيث يصبح التوجيه أكثر اتجاها نحو النشاط ذي الأهداف المحددة بحيث يحل محل الخدمات التوجيهية التقليدية. وبالتالي تتضاءل كمية الخدمات المعروضة مع ازدياد الطلب وحجم العمل. وإيجاد اولويات بالنسبة لعمليات التوجيه عند الحاجة.

5: 6: 2 زيادة الإلحاح على التقويم:

ان الاتجاه المستقبلي للتوجيه سوف يستلزم من الموجه ان يعرض على الملأ وباستمرار نتائج أعماله. وما يسعى الى تحقيقه وما حققه ويحققه بالفعل. وعليه ان يتوقع من جمهوره ان يطالبه بالبرهان والدليل وكذلك تقديم الأدلة للهيئات الرسمية التي تعتمد معلوماته

5: 6: 3 زيادة الاتجاه الجمعي في الارشاد:

تشير الدراسات والبحوث التي تجرى في هذا المجال إلى أن العمل في جماعات صغيرة يزيد من فرص التعلم ومن فرص التخلص مما تعلمناه من أنواع السلوك غير الملائم. ذلك أن تشكيل الجماعات الصغيرة تزيد من فرص التعزيز والانطفاء وتقديم نماذج جديدة من السلوك. وان المناقشة داخل الجماعة تقوي من قدرة التمييز لدى الفرد حيث يستطيع داخل الجماعة إن يقارن بين أنواع السلوك المختلفة المؤدية منها لتحقيق الأهداف المأمولة والمعوقة لها.

5: 6: 4 زيادة استخدام التكنولوجيا:

ولما كان التوجيه والإرشاد النفسي هما نتاج لنظام التعليم المتبع في أكثر دول العالم تقدما. ومنها انبثق التوجيه والإرشاد ليأخذا طريقهما نحو مختلف النظم التعليمية ومؤسساتها المختلفة. ولما كان الحاسوب والتقدم التكنولوجي فيه يمثل لغة العصر الحاضر الذي نعيشه. فان استخدام أجهزة الحاسوب في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي يساعد في:

- تنمية وتخطيط التربية والقوى العاملة
- التوسع في الإرشاد عن طريق جعل المعلومات متاحة للعملاء.
- تدريب وتنمية قدرات القائمين بالتوجيه والإرشاد من خلال برامج الحاسوب المتطورة
- استخدام الحاسوب في عمليات التقويم وتصحيح الاختبارات وتحليلها واستخراج نتائجها.

5: 6: 5 ازدياد الاتجاه نحو الخدمة الوقائية:

إن نشأة التوجيه داخل إطار المدرسة. وقيام العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي بدورهم في تحديد اهتمامات الأفراد. وصياغة الأنشطة النفسية للموجهين، ساعد على اكتشاف الكثير من المشكلات التي تصادف الموجه في عمله والتي تنبع من خارج المؤسسة التعليمية. وجعل الموجهين في موقع ممتاز مكنهم فيه من تقدير ضغوط البيئة واحتياجاتها وأصبحت المهمة الوقائية للتوجيه والإرشاد أكثر إلحاحا من المهمة العلاجية او التصحيحية. وتمثلت في اتجاهات ثلاث هي:

- الوقاية الأولية وتعمل على منع وقوع الاختلال في البيئة العامة المحيطة بالمسترشد/ العميل عند تغيير البيئة وظروفها عن طريق تعليم الأفراد المهارات المطلوبة
- العمل مباشرة مع المسترشدين/ العملاء لحل الاضطرابات أو الازمات الخفيفة.
- العمل على تقليل الآثار اللاحقة المتخلفة عن المشاكل المزمنة والخطيرة.

5 : 7 أسس التوجيه والارشاد النفسي :

يستند التوجيه على مجموعة من الأسس والمبادىء تمثل في مجموعها فلسفة التوجيه التي يجب على المشتغلين في التوجيه فهمها وادراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي (مرسي، 1976):

5: 7: 1 الأسس والمسلمات العامة للتوجيه والارشاد التفسي:

1 - الثبات النسبي للسلوك الإنساني وامكان التنبؤ به:

السلوك هو النشاط الحيوي الهادف. جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعاليا. الذي يصدر عن الكائن الحي نتيجة لعلاقة ديناميه وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به. وكما ترى، فالسلوك الإنساني مكتسب متعلم في معظمه وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال التربية والتعليم. ويكتسب السلوك صفة الثبات النسبي الذي يمكن التنبؤ به. ويسعى المعالج إلى تعديل سلوك مرضاه بعد أن يكون درس أوضاعهم واستنتج أسلوب حياتهم ومشكلاتهم واحاط بمعايير النمو في الشخصية العادية لديهم.

2 - مرونة السلوك الإنساني:

للتعديل والتغيير. فالثبات النسبي للسلوك الإنساني لا يعني الثبات المطلق أو الجمود. والمرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر الذي تمكن ملاحظته فحسب. بل يتعدى ذلك ليتضمن التنظيم الأساسي لشخصية الفرد ومفهوم الذات. مما يؤثر في سلوكه.

3- السلوك الإنساني فردي - جماعي:

السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا. مهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا. وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة. وسلوكه وهو مع الجماعة

تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثرا بسماتهم الشخصية وبالمعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه. فالشخصية تعبر عن مجموعة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تميز الشخص عن غيره. والمعايير الاجتماعية تعبر عن مقياس السلوك الاجتماعي لما هو صحيح وما هو خطأ. ولما هو ممكن وما هو عيب. أما الأدوار الاجتماعية التي يمكن أن يلعبها الفرد فمتعددة. انك كطالب أو معلم وكأخصائي يمكنك ان تكون الأب والأخ والقائد والتابع بالإضافة إلى دورك طالباً أو معلماً أو أخصائياً نفسياً أو اجتماعياً.

4 - الاستعداد للتوجيه والإرشاد النفسي:

ان لدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها. وزملاؤك أيضا يدركون حاجتهم إلى التوجيه والإرشاد وهم لذلك يسعون إليه باقتناع. وهو أمر بالغ الأهمية. ومن أجل ذلك. لا يمكنك تقديم شيء لزملائك إذا لم يكونوا مستعدين لتقبله.

5 - حق الفرد في التوجيه والإرشاد النفسي:

التوجيه والإرشاد يعتبران حاجة نفسية هامة لدى الفرد. ومن مطالب النمو السوي للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه. من كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات محددة والمتفوقون في حياتهم أيضاً وواجبنا كأخصائيين نفسيين توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية في مراكز عملنا بحيث نساهم في تطوير زملائنا تربوياً وشخصياً كمجموعات وأفرادا.

6 - حق الفرد في تقرير مصيره:

يعتبر حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ الهامة في التوجيه والارشاد. وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار من بين الأبدال المتوافرة لديه. والشخص العادي يختار لنفسه بديلا سليما من بين أبدال مرغوب فيها. وأنت أيضا لا تقدم لزملائك حلولا جاهزة ولكن تساعدهم في اقتراح الحلول واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.

7 - تقبل الطالب المسترشد:

إن أحد مبادئ الإرشاد الرئيسية قائمة على تقبل المرشد للطالب المسترشد كما هو ودون شروط. والمرشد لا يحقق مع المسترشد ولا يصدر أحكاما فيما يتصل بسلوك طلبته بل عليه أن يكون صبورا واسع الصدر يشعر الطالب المسترشد بالطمأنينة والتفهم. مع ملاحظة انه وان كان يتقبل الطالب المسترشد كما هو. فانه يسعى إلى تعديل سلوكه المرضي في الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه.

8 - عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال الحياة:

عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال حياة الفرد. وهي غير محددة بمراحل وانما تبدأ في الأسرة قبل دخول الطفل مدرسته. وتستمر على مقاعد المدرسة وفي الجامعة والمعمل. فهي مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة. ولهذا فان العملية الإرشادية تسعى لتقديم خدمات وقائية وعلاجية من جهة وخدمات نمائية من جهة أخرى.

9 - التوجيه والإرشاد الديني علاج ووقاية ونماء للفرد:

يقوم التوجيه والإرشاد الديني على أن يعرف الفرد نفسه وربه ودينه والقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية لدينه. ويمكن للتوجيه والإرشاد الديني أن يساهم في تحرير الفرد المضطرب من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد طمأنينته وأمنه النفسي. خاصة فيما يتعلق بمرحلة المراهقة. ومساعدته على تقبل ذاته. وتحقيق وإشباع الحاجة إلى الأمن والسلام النفسيين.

5 :7 :2 الأسس الفلسفية للتوجيه والارشاد النفسي:

يبدأ التوجيه من الفرد وللفرد من حيث الافادة والتطبيق. بحيث يسعى الى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه. وما يتعارف عليه افراده من عادات وتقاليد ومعتقدات. وأن مبدأ التوجيه الذي يقوم عليه مؤداه ان الانسان حر في تحديد اهدافه والعمل على تحقيقها. ووظيفة الموجه هو في مساعدته على القيام بذلك. بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده. فالهدف من التوجيه اذن هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون اكراه. وان يحترم الموجه حق الفرد في تحديده لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الاهداف.

5: 7: 3 الأسس النفسية والتربوية للتوجيه والارشاد النفسي:

تستند عملية التوجيه والارشاد النفسي على مجموعة من المبادىء والمسلمات النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- يعد التوجيه والارشاد النفسي عملا مشتركا بين شخصين يقدم فيه احدهما ما لديه من معلومات وخبرات ووسائل لشخص يشعر بانه ازاء مشكلة لا يستطيع ان يتغلب عليها بنفسه.
- احترام الفرد والاعتراف بكرامته وحقه في اختيار المهنة التي تناسبه
- مراعاة الفروق الفردية بين الاشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم
- يوجد في داخل الفرد الواحد ألوان شتى من الاختلاف في خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية للفرد. وانها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.
- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على البعض الآخر. ولذلك فانه لا بد من مراعاة نمو الشخصية الانسانية مراعاة تامة حيث ان جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- وفي كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد. تنشأ لديه كثير من الحاجات التي تتطلب الاشباع. ولا بد من مراعاة اشباعها مع الاخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والاصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- تعتبر عملية التوجيه عملية تعلم. ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة. وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله. والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا.
- مساعدة الفرد على تبني الموضوعية والعلمية في تفكيره وسلوكه بدلا من الطموح الذي لا يستند الى اساس واقعي. ومعرفة مصادر قوته وضعفه عند اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة
- التعريف بالخيارات المتوافرة لدى الفرد بعد اكمال تعليمه ومنها مشكلات البطالة

- ينبغي ان يكون التوجيه مبنيا على اساس معرفة الفرد وقدراته وتحصيله الدراسي ومستواه الوظيفي من ناحية وفرص العمالة المتوافرة وحاجاته ومستوى التطور الاقتصادي والثقافي والاجتماعي من ناحية أخرى.
- ضرورة وضع سياسات التدريب والتوجيه النفسي وتنفيذها وتطويرها بالتعاون مع منظمات اصحاب العمل والهيئات العمالية والجهات المعنية الاخرى. ينبغي ان تتزامن برامج التوجيه النفسي مع مراحل العمرالتي يمر بها الشخص. فاختيار مهنة معينة يتأثر بمستوى النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي الذي يصل اليه.

5: 7: 4 الأسس الاجتماعية للتوجيه والارشاد النفسي:

تقوم عملية التوجيه على مجموعة من الاسس والمبادىء التربوية والاجتماعية المتمثلة في الآتي:

- تهتم عملية التوجيه باشباع حاجات الفرد التي تنشأ في مجالات الحياة المختلفة وفي ابعاد النمو المختلفة. وان عمليتي التوجيه والتعلم تكمل كل منهما الاخرى. بحيث تساعد عملية التوجيه على جعل عملية التعليم اكثر فاعلية. وتنبه المنهج وطريقة التدريس الى العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.
- تستند عملية التوجيه الى خدمات قائمة على اسس واهداف واضحة وهي ليست جزء من المنهج المدرسي بل ان خدمات التوجيه تستغل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها. كما تقوم بدور فعال في تعديل المنهج وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق اهداف التوجيه.
- ان تعاون اخصائي التوجيه مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الامور الضرورية لانجاح عملية التوجيه. وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.
- لا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة. فالى جانب الاهتمام به كفرد. تقدم له وحده خدمات التوجيه في صورة التوجيه الفردي. نجد ان خدمات التوجيه تهتم به ايضا باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأسرة والجيران والاصدقاء والمجتمع المحلي والقومي والعالمي. ولا بد من تخطيط خدمات في التوجيه الجمعي. ومن الضروري ان يفهم الفرد دوره ووظيفته

ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي اليها. وتعتبر عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع هذه، هي المحور الاساسي لعملية التوجيه والارشاد النفسي.

- تعتبر المدرسة من اكثر المجالات الاجتماعية اهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلا او مراهقا او شابا. وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة اخصائيين مدربين او عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي. بحيث تصدر عن هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية.
- لا بد من مشاركة الاباء وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه. بحيث تؤدي هذه المشاركة الى تنسيق التعاون بين المدرسة (باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية الرسمية في الدولة) وبين المؤسسات الاجتماعية الاخرى المسؤولة عن تربية الطفل تربية غير مقصودة.

5 .7 .5 الأسس الفنية والأخلاقية للتوجيه والارشاد النفسي:

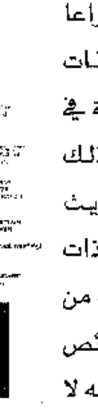
هناك بعض الأسس والمبادىء مشتقة من طبيعة عملية التوجيه ومن المجال الذي يعمل فيه الموجه. تشتمل على الأتي:

- على الموجه ان يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها وان يستخدم كل ما لديه من وسائل وامكانيات لمساعدته على حلها.
- على الموجه ان يكون مرنا في اتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه.
- على الموجه ان يحافظ على سر مهنته وان يضع سجلاته وتقاريرها في مكان أمين. ولا يفشي اية معلومات تتعلق بالافراد الذين يوجههم الا في اطار الاجتماعات النفسية مع الاخصائيين حتى يحصل للافراد على مساعدات معينة. يحتاجون اليها كالمساعدات الاجتماعية او الطبية او النفسية.
- على الموجه ان يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه.
- على الموجه ان يساعد العميل على ان يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها.

- ينبغي ان يكون القرار النهائي في أية عملية توجيه صادرا عن العميل وبناء على اختياره الحر وعلى مسؤوليته.
- يجب ان تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل ومناسبتها له. ينبغي تحويل العميل الى الاخصائيين الاخرين اذا ما تطلب الامر ذلك. وان لا يتدخل الموجه او مساعديه الا بالقدر الذي يوضح فيه الفرد جميع احتمالات النجاح او الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة.

5: 7: 6 الأسس العصبية والفيزيولوجية للتوجيه والارشاد النفسي:

في بداية حياة الانسان على كوكب الارض. فقد تطلب استمراره صراعا اكثر مما عليه الان. لقد خاض الانسان صراعا ضد مخلوقات مختلفة من ضمنها مخلوقات قد اختفت عنه، وما زالت آثارها موجودة في حفريات قديمة كحفريات افريقيا. ومع ذلك استمر الانسان في الحياة، واستمر في توريث صفاته من جيل لآخر عبر مادته الوراثية. ذات التركيب المعقد. ولكن ما الذي تم توريثه من جيل لآخر؟ والجواب هو الخصائص الفسيولوجية والبيولوجية للانسان حيث انه لا يوجد دليل على توريث الافكار او الصور او المخططات ولكننا نرث الخصائص الفسيولوجية التي تؤثر بصورة واضحة على سلوكنا وعواطفنا ومعرفتنا (الافكار والصور والمخططات). (Sternberg, 2004)



أما كيف ان الخصائص الفكرية للانسان والخصائص السلوكية ارتبطت بتركيبته الفسيولوجية! فهو أمر مدهش قد اجاب عليه مجموعة من علماء النفس. ومن خلال الدراسات المستفيضة للدماغ والمكونات الاخرى للجسم استطاع العلماء اكتشاف اشياء مدهشة لدى الانسان يمكن عرضها في الآتي: (Rathus,2002):

- **الخلايا العصبية (العصيونات) Neurons**: وهي اللبنات الاساسية في تكوين الجهاز العصبي فهنالك مليارات من العصيونات في الجسم تنقل الرسائل في الجسم بأشكالها المختلفة.

- **الجهـاز العصبيThe nervous system**: ترتبط العصبونات لتشكل الجهـاز العصـبي بأقسـامه المختلفـة المسـؤولة عـن حركـة العضـلات، الاحسـاس، والوظائف الاتوماتيكية كالتنفس وافراز الهرمونات بالاضافة الى الظواهر النفسية كالافكار والمشاعر.
- **القشـرة الدماغيةThe cerebral cortex** : وهـي عبارة عن كتلة كبيرة ذات تلافيف كبيرة داخل الـرأس وهـذه القشـرة الدماغيـة هـي الـتي تميـز الانسان عن غيره من الحيوانات.
- **جهـاز الغـدد الصمThe endocrine system** : وهـو يعمـل عـن طريـق الهرمونات التي تنظم كثيرا من الوظائف تشمل النمو او غيره.
- **الوراثةHeredity** : في كل خلية من جسمك هناك مئات الالاف من الجينات وهـي الـتي تقـرر اي نـوع مـن المخلوقـات ستكون. ويشـمل ذلـك لـون الشـعر وتكوينك بأن يكون لك ارجل وأيدي أم اجنحة للطيران.

6 : متطلبات التقويم الاساسية في الارشاد النفسي والتربوي :



6 : 1 المقدمة

تتضـمن متطلبـات التقـويم الاساسـية اجـراء قياسـات وجمـع بيانـات عـن عـدد مـن الابعـاد مثـل القـدرات العقليـة والتحصـيل الدراسـي والسـلوك الاجتمـاعي، ومفهـوم الـذات، والقـدرات الحسـية – الادراكيـة – الحركيـة. كمـا تشـمل متطلبـات التقويم كذلك جوانب صحية وطبية وغيرها مما قد تتطلبه حالة الشخص.

6 : 2 متطلبات تقويم فئات اضطراب السلوك :

السلوك السوي والسلوك الشاذ مفهومان لا يفهم أحدهما إلا بـالرجوع إلى الآخـر. والفـرق بينهمـا فـرق في الدرجـة ولـيس في النـوع بـين السـوي واللاسـوي، أو بـين العـادي المألوف والشاذ، أو بـين الصـحة النفسية والمرض النفسـي. ويمكـن ترتيـب الأفـراد علـى متصـل مسـتمر بـين السـوية واللاسـوية، وبـين العاديـة والشـذوذ. وبـين الصـحة النفسـية

والمرض النفسي. فالسوية تعني القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والشعور بالسعادة وتحديد أهداف وفلسفة سليمة لحياته يسعى لتحقيقها. والشخص السوي هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه. ويكون سعيدا ومتوافقا شخصيا واجتماعيا الشخصية غير السوية تعبر عن الانحراف عما هو عادي. والشذوذ عما هو سوي واللاسوية حالة مرضية فيها خطر على الفرد نفسه وعلى المجتمع تتطلب التدخل لحماية الفرد أو حماية المجتمع منه.

وقد وضع الباحثون معايير محددة للتعبير عن السلوك السوي أو غير السوي: (Davidson& Neale, 2004)

فقد يتخذ الفرد من نفسه إطارا مرجعيا يرجع إليه في الحكم على سلوكه بالسوية أو اللاسوية، وقد يتخذ من مسايرة المعايير الاجتماعية أساسا للحكم على السلوك السوي بالسوية أو اللاسوية. والسوي هنا من كان متكيفا مع الجماعة واللاسوية هو غير المتكيف معها. كما قد يتخذ من المتوسط او المنوال أو الشائع معيارا يمثل سوية السلوك لديه بينما تكون اللاسوية في السلوك هي الانحراف عن هذا المتوسط يمينا (+)، أو يسارا (−). ويعتبر السلوك المثالي أو الذي يقترب من الكمال سلوكا سويا بينما الانحراف عن المثل الأعلى أو الكمال سلوكا غير سوي.

وتحدث سوين عن عدد من المفاهيم الخاصة بالسلوك الشاذ عن ان الشخص الذي يتميز بالشذوذ يكون غريبا عنيفا، وانه نوع مختلف بطبيعته عن الشخص السوي. ومع ذلك، فانه لا يصدر السلوك الذي يختلف عن سلوك الأسوياء إلا من الأشخاص الذين يتميزون باضطراب شديد. وهم أيضا يصدرون سلوكيات على درجة عالية من السواء في فترات أخرى. ولهذا فان كثيرا من خصائص السواء نجدها لدى المرضى النفسيين، وكثيرا من خصائص الشواذ نراها في الأسوياء أيضا كمن ينتابه اكتئاب شديد او وسواس قهري شديد في فترة من فترات حياته. وقد ثبت علميا ان الأمراض التي تنتقل بالوراثة عن طريق الجينات هي أمراض تايساكس Taysachs disease أو العته المرتبط بضعف البصر Amaurotic idiocy وهو مرض يمثل حالة من التأخر العقلي. ومرض Phenylketonuia وهو مرض يمثل حالة من التأخر العقلي. وكذلك مرض خوريا هنتنجتون: Huntington's chorea؛ وهو مرض يمثل نوعا من التدهور او الانحلال في الأعصاب فالمرض العقلي هو محصلة للكثير من الظروف المتفاعلة

كالخبرات المبكرة الأولى للشخص وظروف التعليم، او التكوين الانفعالي او الضغوط..الخ. وان ان طبيعة الشفاء من المرض العقلي تتفاوت بحسب طبيعة الاضطراب وبحسب جوانب أخرى من المشكلة وان الخلاف الذي يدوره حوله في الوقت الحاضر هو في تحديد أنسب أنواع العلاج لكل نوع من أنواع الاضطراب.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن القواعد والمبادئ التي تحكم تطور نمو السلوك الشاذ هي نفسها المبادئ والقواعد التي تحكم تطور النمو السوي. وان كثيرا من العوامل والظروف البيئية والنفسية التي تحدث عنها العلماء في نظرياتهم تكون عوامل مؤثرة في ظهور نمط السلوك المرضي أو الشاذ لدى الفرد

هذا وقد اشار الباحثون الى عدد من أعراض السلوك المرضي التي قد تنتاب المرء في فترات متفاوتة. بعضها يكون خفيفا فلا يعتبر مرضا نفسيا. وبعضها الآخر يكون شديدا ليعبر عن المرض النفسي الذي يصيبه. (Holms , 2006)

1 - **التناقض الانفعالي:** ونعني به تناقض الاحساسات في نفس الوقت نحو موضوع معين: مثال ذلك: مناداة الصديق باستمرار: أيها الملاك، أيها الشيطان.. الخ.

2 - **فقدان الذاكرة:** كأن يفقد المريض ذاكرته وخاصة بالنسبة للأحداث القريبة أو البعيدة التي يتوقع أن يتذكرها الفرد. مثال ذلك: المريض الذي أصيب في حادثة سيارة، وبعد شفائه لم يستطع تذكر الأحداث التي أدت إلى الحادثة.

3 - **القلق:** وهي حالة من التوتر وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر كالشاب الذي بلغ السادسة والعشرين من عمره ويشكو خوفا عميقا مصحوب بالإحساس بعدم الارتياح.

4 - **السلوك اللا اجتماعي:** هو الميل نحو عدم الأخذ بالمعايير الاجتماعية وغالبا ما يصاحب هذا الميل صراع لدى الفرد مثال الشاب الذي يبلغ من العمر تسعة عشر عاما وقبض عليه بتهمة السرقة وسجن لنفس التهمة للمرة الرابعة عشرة.

5 - **فقدان الكلام:** هو اضطراب أولي في عملية الاستقبال " فقدان الكلام الحسي "أو في عملية التعبير" فقدان الكلام الحركي".

6 - **الذاتية:** وتعني الميل الشديد إلى تأثر الفكر والإدراك بحاجات الفرد ورغباته دون اعتبار للواقع الموضوعي: مثال ذلك: سيدة متعلمة، يصعب ملاحظة الفصام عليها، أخذت تقوم بحركات شاذة أمام جمع كبير من الأشخاص ولم تدرك ما يسبب هذا من حرج لأصدقائها.

7 - **الاحتباس:** بحيث يقف تداعي الأفكار، وعند استعادة التداعي تتداعى أفكار يكون أو لا يكون لها ارتباط بما كان يجري من أفكار.

8 - **الكتاتونيا:** هي حالة تتميز باضطراب حركي ملحوظ، سواء أكان هذا الاضطراب جمودا أو هياجا ونشاطا نفس حركي زائد.

9 - **الحشو العرضي:** حيث لا يوجه الحديث والفكر مباشرة إلى الهدف مع كثير من التفاصيل غير الملائمة. مثال ذلك: سئل طفل متخلف عقليا عن عمره فأجاب: بأنه قد ولد يوم الأحد، وان اليوم هو يوم الأحد، وكان ذلك اليوم دافئا كالآن. وأنه يحتمل أن يكون عمه اثنتي عشرة سنة على الرغم من انه غير متأكد.

10 - **تلبد الشعور:** ونعني به ان المثيرات التي كانت تؤدي عادة إلى استجابات واضحة لم تعد تؤدى إلى مثل تلك الاستجابات.

11 - **القهر:** ونعني به الدفع المستمر المتكرر لأداء فعل ما ضد الرغبات الشعورية العادية.

12 - **الأراجيف:** ونعني بها عدم القدرة على استدعاء الخبرات القريبة، مع الميل لملء ما يكون هناك من فجوات في الذاكرة بمعلومات غير حقيقية.

13 - **الارتباك:** هي حالة تتميز بعدم الوعي بالبيئة

14 - **السلوك التحولي:** ونعني به العرض الجسمي الذي يحدث نتيجة لصراع نفسي.

15 - **المزاج الدوري:** ونعني به ان ينتاب المريض فترات متعاقبة من المرح والاكتئاب والنشاط النفس حركي الزائد والمنخفض والهياج والتبلد.

16 - **انخفاض النشاط النفس حركي:** هو نقص مستوى السلوك الحركي، وانخفاض مستوى النشاط العادي للمريض.

17 - **الهذاء**: يشير الهذاء إلى معتقد خاطئ لا يتفق مع ظروف الشخص، ومع مجانبته للواقع لا يمكن تصحيحه بالمنطق والإقناع. وهناك عدة أنواع من الهذاء: **كهذاء العظمة**: حيث يعتبر المريض نفسه إلها أو نبيا أو مبعوث العناية الالهية لخلاص البشرية، او ملكا او رئيس دولة.. الخ. **وهذاء الاضطهاد**: كشكوى المريض من كونه مضطهدا من أهله أو من زملائه أو من هيئات أو من مجهولين، **وهذاء اتهام الذات**: حيث تدور الهذاءات حول الخطيئة والذنب والفقر وتوهم المرض

18 - **فقدان الذات**: ويعني اضطراب الشعور بالذات واحساس المريض بانعدامه أو بأنه تغير او اصبح كأنه شخص مختلف عما يعهده في نفسه.

19 - **اكتئاب الانفعال**: ينتاب المريض الحزن واليأس مع هبوط الانفعال. ويكون لاكتئاب الانفعال دلالة تشخيصية فقط عندما يمكن تمييزه بوضوح عن حالة الحزن العادية

20 - **المصاداة والمحاركة**: المصادأة: ترديد المريض لكلمة أو لعبارة ينطق بها شخص آخر ترديدا أعمى. أما المحاركة فهي تقليد المريض لحركات شخص آخر بطريقة آلية. وفي الغالب تظهر المصادأة والمحاركة معا لدى المريض.

21 - **الانفعالية العالية**: تتسم الانفعالية بالانشراح والتفاؤل والثقة دون ان تجد مبررا لها عند الشخص سواء من خبرته او الظروف التي يعيشها.

22 - **تطاير الأفكار**: يعبر المريض عن فكرة ويعقبها سريعا بفكرة أخرى حيث يكون الارتباط بين الفكرتين ضعيفا أو لا يوجد هناك ارتباط. مثال ذلك: قضاء مريض بالهوس بكتابة خطابات مطولة لأقاربه وأصدقائه فترات زمنية طويلة تصل إلى حدود ثمانية عشرة ساعة تقريبا في اليوم الواحد

23 - **الهلوسة**: هي إدراك دون وجود مثير حقيقي خارجي مثال ذلك: قرار مريض بانفصام انه يسمع أصواتا تناديه بسب زوجته وأطفاله وآخر يرى بعض الحشرات تزحف على جلده. والهلوسة أنواع منها :**الهلوسة السمعية**: وتكون عالية الدلالة لدى الفصاميين. **والهلوسة البصرية** : وترتفع دلالتها عند المصابين بأمراض المخ الحادة وخاصة الهذيان الارتعاش. **والهلوسة الشمية**: وتكون عالية الدلالة في حالة

المرضى المصابين بأعراض المخ العضوية وخاصة المصابون بالفص الصدغي والفص الأمامي والصرع. **والهلوسة اللمسية**: وتكون مؤكدة الدلالة في حالة الفصام خاصة عندما تتعلق الهلوسة اللمسية بالأعضاء الجنسية كما تكون عالية الدلالة لدى مجموعة أعراض إصابة المخ العضوية وخاصة الهذيان الارتعاش. **والهلوسة التذوقية**: وتكون عالية الدلالة في حالة مجموعة أعراض إصابة المخ العضوية. خاصة المصابون بأعراض الفص الصدغي والصرع.

24 - **توهم المرض**: ونعني بها اهتمام الفرد الزائد بحالته الصحية مع سوء تفسير الأعراض البسيطة والمبالغة فيها. مثال ذلك: سيدة في الثامنة والستين من عمرها تعاني من قلق شديد فيما يتعلق بصحتها بالرغم من ان كل الفحوصات التي أجريت لها كشفت عن خلوها من الأمراض.

25 - **الأفكار الإيمائية**: ويقصد بها اعتقاد المريض بأنه المقصود بأحاديث الآخرين وابتساماتهم أو انه المقصود من مقالات معينة في الصحف أو بأحاديث في الإذاعة حيث تشير إليه من طرف خفي. مثال ذلك: قرار أحد المصابين بفصام البارانويد اعتقاده ان كل المحيطين حوله يتحدثون عنه ويستهزئون به

26 - **خداع الإدراك**: يقصد بها إدراك خاطئ لمثير حسي كاعتقاد أحد مرضى فصام البارانويد عند سماعه صوت الشجرة التي تصطدم بجانب منزله أثناء العاصفة .

27 - **قصور الانفعال**: حيث يكون المريض متبلدا انفعاليا عديم الإحساس للمثيرات البيئية التي تحدث السرور او الألم عادة. كمريض بالفصام يلاحظ عليه دائما انفعالية متبلدة فهو لا يبتسم ولا يغضب ولا يظهر أي تعبير انفعالي آخر مهما يكن الأمر من حوله ويتحدث بأسلوب رتيب.

28 - **الانفعال غير الملائم**: حيث لا تتلاءم استجابة المريض انفعاليا مع المثير بمعنى انه قد يكون سعيدا عندما ينبغي أن يكون حزينا أو قد يكون حزينا عندما ينبغي أن يكون سعيدا. كسيدة فصامية أخبرت طبيبها المعالج بأنها تعتقد بأن زوجها يخطط لقتل أطفالها. وبعد ذلك أخذت تضحك بفتور.

29 - **النشاط النفس حركي الزائد**: يقصد بها زيادة معدلات السلوك الحركي، وكذلك زيادة النشاط العادي للمريض زيادة كبيرة.

30 - **العزلة**: وهي رغبة المريض البقاء منفردا

31 - **التداعي المفكك**: حيث يفقد المريض انسيابه، فيبدو التفكير والحديث عشوائيا. فلا يوجد ارتباط منطقي بين عناصرهما

32 - **النمطية**: يقصد بها حركات الجسم الرتيبة التي تتكرر وتتكرر. وهذه الحركات تحدث في الوجه غالبا. وتتضمن التجهم او الابتسام والأوضاع الشاذة للرأس والرقبة.

33 - **البكم**: وهي عدم رغبة المريض في الكلام، او انه لا يستطيع الكلام بالرغم من أنه كان يتكلم قبل مرضه.

34 - **اللغة المتبكرة**: وهي صياغة لغة جديدة او استخدام كلمة قديمة في سياق جديد

35 - **التفكير الوسواسي**: وتعني الانشغال الدائم الواعي بمجموعة من الأفكار غير المرغوب فيها والتي لا يمكن استبعادها

36 - **اللزمات**: هي مداومة النطق بكلمة او بعبارة او بالقيام بحركة او الاستمرار على وضع مع عدم القدرة على تغييره

37 - **الخوف**: ويقصد به الخوف الشديد الدائم من بعض الأشياء أو المواقف، كما أن هذا الخوف لا يقوم على منطق مقبول.

38 - **فقدان اختبار الواقع**: هي عدم القدرة على إدراك وتقييم الأحداث والمواقف

39 - **بطؤ التفكير**: حيث يبدأ التفكير ويتقدم ببطء. وغالبا ما يقرر المريض بأن أفكاره تأتي ببطيء أو أنه يجد صعوبة في التفكير.

40 - **الذهول**: انعدام حساسية الفرد والتقليل من استجابته او انعدام المثيرات التي تحيط به

6 : 3 متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين :



6: 3: 1 الموهبة والتفوق:

اختلف الباحثون في تعريفهم لمفهوم الموهبة والتفوق نتيجة عوامل كثيرة أدت إلى الخلط بين كلمتي الموهبة والتفوق (جروان، 1998) من أبرزها وقوع عدد من الباحثين فريسة لمشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة والتربية التي تعرب المفردات والتعبيرات الإنجليزية. وبعضها لا يفرق بين كلمتي Gifted و Talented وتترجمها بنفس المعنى.

فقد اعتمد التعريف السيكومتري للموهبة والتفوق على الأساس الكمي بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى مئينات أو نسب مئوية أو أعداد وبناء على ذلك. يتفاوت تعريف الموهوب والمتفوق تبعا لدرجة الموهبة والتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمتفوق وغير الموهوب وغير المتفوق.

وأفرزت نتائج الدراسات التي قام بها كل من تيرمان وهولينجويرث إلى ان الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماط من السلوك التي تميزهم عن غيرهم. (Reynolds & Birch, 1977).

وأشار مارلاند (Marland, 1982) إلى اعتماد تعريف مكتب التربية الأمريكي للموهبة والتفوق. بأن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يقدم الدليل على تحصيله المرتفع او الطفل الذي يمتلك استعدادا لذلك. في واحدة أو اكثر من المجالات الرئيسية التالية: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، والقدرة القيادية، الفنون البصرية أو الأدائية، والقدرة النفس حركية. وأن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يعطي دليلا على اقتداره على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاج إلى خدمات وانشطة لا تقدمها المدرسة في العادة بهدف التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات. (Clark, 1992)

وأشار رينزولي (Renzulli, 1979) في كتابه " ما الذي يصنع الموهبة" الى ان الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير قدراتهم العامة وتقديم مستويات عالية من الدافعية، والابداعية. واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني.

أما جلجار (Gallaher, 2005) فقد أشار إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين. والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع. ويحتاجون الى برامج تربوية متميزة. وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا.

ونص التعريف الذي قدمه تاننبوم (Tannenbaum, 2003) على ان الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا.

6: 3: 2 الموهبة والذكاء:

الذكاء مفهوم علمي وشعبي مثير للجدل في الدوائر العلمية وأوساط العامة من الناس على حد سواء. والذكاء كالموهبة والتفوق مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي او الملاحظة المباشرة. وانما يستدل عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في مواقف متنوعة. والذكاء ليس عملية عقلية أو معرفية في حد ذاته ولكنه عبارة عن ائتلاف او اتحاد اختياري لعدة عمليات عقلية بهدف التكيف الفعال مع المحيط. **ويمكن تعريف الذكاء على أنه**: " نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية." (النشواتي، 1998)

6: 3: 3 الإبداع:

جاء في لسان العرب: بدع الشيء يبدعه بدعا وابتدعه: أنشأه وبدأه، والبدع والبديع: الشيء الذي يكون أولا ، والبديع المحدث العجب. وابتدعت الشيء اخترعته لا على مثال. وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه أحد. وفي الدراسات النفسية. وورد في قاموس وبستر (Webster's Dictionary, 1995) كلمة الإبداع بمعنى القدرة على

الخلق أو الإيجاد. وعرفه أوزوبل (Ausubel, 1978) على أنه موهبة نادرة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني. كما عرفه تورانس (Torrance, 1970): على انه عملية تساعد المتعلم على ان يصبح اكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام. وتحديد مواطن الصعوبة. وما شابه ذلك. والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها واعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين. وعرفه جون وايت المشار اليه في ستيرنبرج(Sternberg, 1993) بأنه: وسام تعلقه على صدر أصحاب النتاجات الأصيلة. وأشار اليه برونر (Bruner, 1996) على أنه العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب.

ويرى سبيرمان أن الإبداع يحدث عندما يتمكن العقل من الإدراك العلاقة بين شيئين بطريقة يتولد عنها ظهور شيء ثالث. وينظر اليه لوينفلد (Lowenfeld, 2005) باعتباره محصلة العلاقة الشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه.

أما جلفورد (Guilford, 1959) فقد تحدث عن الإبداع باعتباره نتاجا لعمليات التفكير المتمايز وليس التفكير المتلاقي. وانه قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة أو المشكلات المفتوحة. معتبرا ان الإبداع يمثل سمات استعدا دية تضم طلاقة التفكير ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات واعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات.

وأشار روشكا (1989) إلى الإبداع بأنه العملية التي تفضي في نهاية الأمر إلى نتاج يتسم بالجودة والأصالة والقيمة بما يجعله نافعا للمجتمع.

وعرف فيرتيمر Wertheimer (Sternberg, 1993) الإبداع بأنه إعادة دمج أو ترجمة المعارف والأفكار بشكل جديد

وتحدث ستين Stein المشار اليه في جنكز (Jenks, 1972) عن الإبداع باعتباره عملية تثمر ناتجا أو عملا جديدا وغير عادي تتقبله جماعة ما في فترة زمنية ما لفائدته أو تلبية لحاجة قائمة أو لقابليته للبرهان. واعتبر جزلين (Ghiselin, 1995) الإبداع على أنه عملية تغيير وتحول في تنظيم الحياة الشخصية للفرد.

وقدمت مدرسة التحليل النفسي الإبداع على انه محصلة لتفاعل ثلاثة متغيرات للشخصية هي: ألهو والأنا والأنا الأعلى، وأن تحقق الإبداع مرهون بكبت الأنا حتى تبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور.

وعرف جروان (1998) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا. ويتميز بالشمولية والتعقيد، لانه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

4 : 6 متطلبات تقويم ذوي صعوبات التعلم :

اشارت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم المسماة ب (ACLD) (Hallahan, et al., 1996) الى ان الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي. إلا آن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم. ويتضمن هذا التعريف: الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم

وحدد **مجلس الأطفال غير العاديين**: الأطفال ذوو صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم او استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو الرياضيات. (Hallahan, et al., 1996)

وأشار كليمنت (Heward & Orlansky, 2002) إلى " ان الأطفال الذين تم تشخيص حالتهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا. ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين خفيفة إلى حادة. وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات جينية وراثية أو شذوذ كيميائي حيوي

أو أذى للمخ قبل الولادة، أو أمراض او إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر على الإدراك واللغة وعلى كبت للحوافز وعلى التحكم في الجوانب الحركية.

وقدمت **بيتمان، Bitman** (Kirk, 1987) تعريفها عن اضطرابات التعلم الذي أشارت فيه إلى أن صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث او اللغة او القراءة او الكتابة او الحساب او التهجي. وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ او اضطرابات سلوكية او انفعالية. وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي او الحرمان الحسي او العوامل البيئية أو الثقافية.

وحدد كل من هارنج وبتمان (Haring & Bateman, 2003) ثلاث خصائص لذوي صعوبات التعلم وهي:

- وجود تباعد واضح بين الاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي الفعلي له يرجع إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم
- وجود انحراف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي
- عدم الارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي

وتحدث **كيرك** (Kirk, 1987) عن صعوبات التعلم فقال: " ترجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو إلى قصور في واحدة أو أكثر من عمليات: النطق، اللغة، الإدراك، السلوك، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية. وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي " السمع والبصر " أو مسببات ثقافية أو إرجاعها إلى طريقة التدريس "

واقترح كل من كيرك وجلوفر(Kirk, et al, 1993) اعتماد ثلاثة معايير لتعريف صعوبات التعلم تمثلت في الآتي:

- معيار التباين Discrepancy criterion ويشير الى وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل.

- معيار الاستثناء Exclusion criterion: ويشير إلى استثناء الإعاقات الأخرى المعروفة كسبب للمشكلات التعليمية التي يعاني منها الطفل.
- معيار التربية الخاصة Special education criterion: ويشير ان المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطفل كبيرة ومعقدة ولا يتوقع ان يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة.

وأصدرت **الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الأمريكية** تعريفا لصعوبات التعلم في القانون العام رقم 230 - 91 عام 1961 تم تعديله بشكل طفيف في القانون العام رقم 94 - 142 الصادر بتاريخ 23 / 8 / 1977 هذا نصه:

" الأطفال ذوو صعوبات خاصة في التعلم هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم او استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير او الكلام او القراءة أو الكتابة او التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. قد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ او إلي الخلل الوظيفي المخي البسيط او إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام النمائية. "

ثم صدر الجزء الثاني من هذا القانون (94 - 142) بتاريخ: 1977/12/29 تم فيه تحديد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على انه الطفل الذي لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه في نفس الصف. وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وفي هذه السن.

وفي عام 1994 عرفت اللجنة القومية المشتركة صعوبات التعلم على أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ Intrinsic ويفترض ان تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن ان تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون او لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم. ومع ان صعوبات التعلم، يمكن ان تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى. (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع

مؤثرات خارجية Extrinsic (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم). إلا أنها - أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف او المؤثرات. (Polloway, et. al, 1997).

6: 4: 1 صعوبات التعلم والتخلف العقلي:



من الأهمية بمكان معرفة العلاقة بين مفهومي صعوبة التعلم والإعاقة العقلية. فجميع الأطفال مؤهلون للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم. فالطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية يعتبر مؤهلا تربويا لتلقي الخدمات التربوية بغض النظر عن سبب المشكلة التي يعاني منها. أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم. لا بد ان يظهرلديهم تفاوتا بين التحصيل الأكاديمي وما هو متوقع منهم او تفاوتا في المجالات النمائية. ويحتاجون إلى إجراءات تربوية خاصة. (كيرك وكالفانت، 1988)

وان كثيرا من المهنيين وواضعي تعريفات التعلم يرون ان الطفل الذي يعاني من إعاقة هو طفل يعاني من صعوبات التعلم. ما لم تكن لديه إعاقة نفسية أو عصبية داخلية للتعلم. وعلى النقيض من ذلك. فان الأطفال المعاقين تربويا. ربما يكونون معاقين عقليا، أو معاقين حسيا، أو مضطربين انفعاليا. او تنقصهم فرص التعلم. أو ينقصهم التعليم المناسب. أو محرومين ثقافيا واقتصاديا أو تنقصهم الدافعية للتعلم. إلا أن هذا لا يعني أن هؤلاء الأطفال المعاقين عقليا، أو المضطربين انفعاليا بدرجة شديدة، أو المعاقين حسيا. لا تكون لديهم صعوبة في التعلم. لكنهم قد يعتبرون أطفالا متعددي الإعاقات ويعالجون وفق ذلك.

6: 4: 2 الأسرة والطفل غير العادي (المعوق):

تعتبر ولادة طفل معوق في الأسرة سواء أكانت إعاقته جسمية او عقلية ام حسية صدمة قوية للأسرة وللام ويتولد إزاء ذلك شعور بالذنب والاكتئاب ولوم الذات ينعكس على شكل محاولات للوم نفسها او لوم زوجها أو الطبيب المشرف أو المستشفى

الذي ولدت فيه. (Bowley & Gardner, 1969) كما قد يظهر على الوالدين ردود فعل متباينة في مواجهتهما للمشكلة. مثل الشعور بالخجل والارتباك والشعور بالصدمة والأسى والحسد وفي كثير من الأحيان يحاول الوالدان إنكار حقيقة أن لديهما طفل معاق، ظنا منهما انه ما لم تكن هناك أعراض فيزيولوجية أو جسمية مصاحبة، فان احتمال الإعاقة ليست واردة. (Telford & Sawrey, 1999)

وتلعب الأسرة دورا هاما في تطور أطفالها وتبرز أهمية هذا الدور في علاقتها مع الطفل المعاق من ناحيتين (Ehlers, et. al, 1993):

- حاجة الطفل الذي يعاني من إعاقة للاهتمام به داخل الأسرة وخارجها أكثر من الطفل السوي.
- حاجة الطفل الذي يعاني من إعاقة إلى رعاية الأسرة بشكل يتصف بالاستقرار والاتزان العاطفي خاصة وان وجود طفل معوق في الأسرة قد يكون له أثر عكسي على نموه. وقد أشارت الدراسات في هذا الصدد (Ehlers, et. al, 1993) إلى ان وجود طفل معوق يسبب جوا عاطفيا مشحونا في داخل الأسرة مما يضع الطفل في وضع يتصف بعدم الاستقرار.

إن وجود طفل يعاني من إعاقة ما في الأسرة يهدد المكانة الاجتماعية لها في المجتمع. وينعكس بالضرورة على محاولة الوالدين مقاومة تقبل وجود هذا الطفل. خاصة وان الوالدين يضعان نصب أعينهما عددا من التساؤلات التي يبحثون دائما لإيجاد إجابات مقنعة لها:

- كيف يتقبل الاخوة والأخوات وجود أخ لهم مصاب بالإعاقة؟
- وكيف يفسر هؤلاء الاخوة والأخوات وجود أخ معوق للرفاق والزملاء؟
- وما ردود فعل الأشخاص الذين يرغبون في الزواج من أحد أفراد هذه الأسرة عندما يكتشفون وجود حالة إعاقة بينها؟
- وما اثر وجود طفل معوق على مستقبل نسل اخوة هذا الطفل؟

وتمر الأسرة التي يولد لها طفل معوق بعدد من المراحل في علاقتها مع الطفل وتكيفها للوضع الجديد

وتتمثل **المرحلة الأولى:** في وعي الوالدين وإدراكهما بأن المولود الجديد لهما مختلف عن غيره من الأطفال العاديين. وينتج عن ذلك شعور بالصدمة والارتباك والحيرة.

ويحاولان إزاء ذلك الانسحاب من الموقف وإنكار كل الدلائل التي يمكن أن تشير إلى حدوث الإعاقة عند الطفل. ويتبع ذلك مشاعر الحزن والأسى والحيرة والذنب والتأنيب والخجل.

أما المرحلة الثانية: فتتمثل في مواجهة مشكلة الطفل واعتراف الوالدين بأن هناك مشكلة حقيقية تواجههما. ولا مجال لإنكار هذه الحقيقة.

وتأتي المرحلة الثالثة كنتيجة حتمية للمرحلة السابقة التي يعترف فيها الوالدان بحقيقة وجود طفل معوق لديهما. حيث يسعيان للبحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة. والبحث عن وسيلة للتخلص منها.

وتتمثل المرحلة الرابعة في البحث عن الوسائل والطرق الكفيلة بشفاء الطفل المصاب بالإعاقة. يتبع ذلك اعتقاد الوالدين بحتمية الوصول بالطفل إلى حالة الشفاء من معاناته تلك.

وفي المرحلة الخامسة يصل الوالدان إلى حقيقة إدراكهما لحدود قدرات الطفل المعوق وإمكاناته الحقيقية وذلك بانتقالهما من مرحلة البحث عن وسائل علاجية إلى مرحلة القبول بالأمر الواقع. وتبدو مظاهر القبول هذه بعدد من التساؤلات التي تراود أفكار الوالدين في هذه المرحلة ومن أبرزها:

- هل يبقى الطفل بين والديه واخوته أم يوضع في مؤسسة للرعاية الصحية؟
- ما المراكز التي ينصح بها لمثل هذه الحالة؟
- وإذا أرسل الطفل إلى مدرسة داخلية. فإلى متى سيبقى هناك؟
- وما الحالة التي سيكون عليها الطفل بعد عدة سنوات؟
- وكيف سيؤثر وجود الطفل في المدرسة على علاقته بأسرته (والدان واخوة وأخوات)؟
- وهل يتمكن الطفل بعد خروجه من المدرسة الخاصة من الزواج وتحمل مسؤولية البيت الجديد؟

وتشير الدراسات التي أجريت حول اتجاهات الناس نحو الأطفال المصابين بالإعاقة (Fishbein, 2001) إلى ميل هذه الاتجاهات نحو السلبية. نتيجة للمفاهيم الخاطئة التي يحملها الآخرون عن الإعاقة وقد وصفت بعض هذه الدراسات (Sartain, 1997) حالة التردد التي تظهر عند الوالدين وامتناعهم حتى عن فكرة مناقشة تسجيل

أبنائهم المعاقين في برامج خاصة. وحين يتفهم هؤلاء الآباء الأسباب الحقيقية لتلك الإعاقة يصبح الوالدان أكثر رغبة في إلحاق أبنائهم المعاقين في برامج للتربية الخاصة لابنائهم المعاقين.

وأوضحت الدراسات المستفيضة في هذا المجال (Ringness, 1961) ان اتجاهات الوالدين ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وطبيعة إعاقة الطفل تلعب دورا بارزا في تقرير إرسال الطفل إلى مؤسسة خاصة. وأوضحت الدراسات كذلك ان اكثر ما يميز ردود أفعال الوالدين نحو الطفل المعاق هي مشاعر القلق والشعور بالذنب والغضب والرفض والخجل والانسحاب.(Waechter, 1970)

5:6 متطلبات تقويم ذوي الاعاقة العقلية:

يقصد بالإعاقة العقلية نقص في درجة ذكاء الفرد. قد يكون في الغالب موروثا مما يؤدي إلى توقف في نمو خلايا الدماغ. ولقد حاول العلماء تعريف مفهوم الإعاقة العقلية ضمن تخصص كل واحد منهم في مجال البحث:

فمن وجهة النظر الطبية ينظر الى الاعاقة العقلية على أنها حالة من النقص العقلي ناتجة من سوء التغذية أو من مرض ناشئ من الإصابة في مركز الجهاز العصبي وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو بعدها

واعتمد أصحاب وجهة النظر السيكومترية في تعريفهم للإعاقة العقلية على نسبة ذكاء الفرد التي توضحها مقاييس الذكاء المختلفة كمحك. فاعتبر الأفراد الذين تقل نسب ذكائهم عن 75 معوقون عقليا.

وركزت ميرسر (Mercer, 1993) في تعريفها الاجتماعي على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع الأفراد العاديين في مثل سنه.

وعرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية إلى أن: " **الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد. ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي. ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16 سنة** ".

لقد صنف الباحثون الإعاقة العقلية عند الأفراد بواحدة أو أكثر من الطرق التالية:

فبحسب الأسباب: هناك اعاقة عقلية اولية: تعود إلى أسباب ما قبل الولادة. يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل الوراثية للإعاقة العقلية. **واعاقة عقلية ثانوية تعود إلى** أسباب تحدث أثناء فترة الحمل أو أثناء فترة الولادة أو بعدها. وهي التي يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل البيئية للإعاقة العقلية.

وبحسب الشكل الخارجي " التصنيف الإكلينيكي " هناك اعاقة منغولية: Mongolism: الذين يشبهون في مظهرهم الجسمي إلى حد كبير الجنس المغولي حيث يتصفون بوجه مسطح، وتشقق في اللسان، وكبر حجم اللسان وظهوره خارج الفم، وكبر حجم الأذنين، وصغر حجم الرأس، والاضطراب في شكل الأسنان، وعينان ضيقتان ممتدتان باتجاه عرضي ومتجهتان إلى أعلى، وجفنان سميكان ويكون الحاجبان كثيفان، وصغر حجم الأنف وأفطس مائل قليلا؛ ويدان قصيرتان وعريضتان وأصابع قصيرة، ومفتوحة ولا توجد بها عقد كما لا يستطيع أطباق أصابعه، وقصر طول الرقبة. **والقماءة " أو حالات القصاع ": Cretinism**: ويقصد بها القصر الملحوظ في القامة مقارنة مع مثيله في العمر بحيث لا يتجاوز طوله ما بين: 60 - 70 سم للفرد الذي يتراوح عمره ما بين: 16 - 18 سنة. وتنتج من نقص في إفراز هرمون الثيروكسين الذي تفرزه الغدة الدرقية. وتتميز هذه الحالة بالقصر الشديد، وجفاف الجلد والشعر، واندلاع البطن، وتخلف عقلي، وكسل وخمول، وتأخر في الحركة والجلوس، ولا يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع من يحاول مداعبته. فلا يظهر أي نمط من الاستجابة مثل الابتسامة أو الضحك، وقد يظهر على جسمه بعض التجاعيد، ويتغير لون جلده إلى الاصفرار، ويتأخر في الكلام. **وحالات صغر أو كبر حجم الدماغ: Microcephaly & Macrocephaly**: ويكون شكل الرأس على شكل مخروط وهذه الحالة تبدو واضحة عند الميلاد بالمقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها الفرد. وهؤلاء يتميزون بصعوبة التآزر الحركي وخاصة للمهارات الحركية الدقيقة. وعدم قدرتهم على اكتساب اللغة. ويتميزون بنشاط حركي زائد ويشير الباحثون إلى ان الأسباب التي تؤدي الى وجود هذه الحالة هو تناول الكحول والعقاقير أثناء فترة الحمل. وكذلك تعرض الأم للإشعاع. **وحالة استسقاء الدماغ: Hydrocephaly**: ويتميز هؤلاء الأطفال بكبر حجم الجمجمة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمون إليها. وتصاحب الحالة وجود سائل النخاع الشوكي داخل أو خارج

الدماغ مما يؤدي إلى تلف خلايا الدماغ وتكون درجة تخلف الطفل على مدى تأثر خلايا الدماغ بهذا السائل.

ويحسب نسبة الذكاء، هناك **اعاقة عقلية بسيطة**: وهم الأطفال القابلون للتعلم والتي يتراوح مستوى ذكائهم ما بين 55 - 70 ويتميزون بخصائص جسمية وحركية اعتيادية وقدرتهم على التعلم لمستوى المرحلة الابتدائية الدنيا " الصف الثالث الابتدائي " كما يتميز أفرادها بمستوى متوسط من المهارات المهنية. و**إعاقة عقلية متوسطة**: وهم الأفراد القابلون للتدريب ويتراوح مستوى ذكائهم ما بين 45 - 55 وتتميز بخصائص جسمية وحركية قريبة من مظاهر النمو العادي. ولكن يصاحبها أحيانا مشكلات في المشي او الوقوف. كما تتميز بقدرة مهنية بسيطة. و**إعاقة عقلية شديدة** ويتراوح مستوى ذكائهم ما بين: 40 فما دون. ويتميزون بخصائص جسمية وحركية مضطربة وباضطراب في مظاهر النمو اللغوي مقارنة مع الأفراد العاديين في نفس مستواهم العمري .

واعتمدت الجمعية الأمريكية للأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية مقياس السلوك التكيفي في تصنيف الإعاقة العقلية للأفراد آخذة بعين الاعتبار فئات الدرجة على مقياس الذكاء حيث تم تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية إلى أربع فئات هي: **إعاقة عقلية بسيطة: Middle Mentally Retarded، وإعاقة عقلية متوسطة: Moderately Mentally Retarded وإعاقة عقلية شديدة: Severely Mentally Retarded. وإعاقة عقلية اعتمادية "الشديدة جدا: Profoundly Mentally Retarded**

واتجه العاملون في مجال التربية الخاصة إلى تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية على أساس حالات التخلف العقلي الذي تحدده مستويات ذكاء كل واحد منهم وهذه الفئات هي:

- **فئة بطيء التعلم: Show Learner**: وهم الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين 75 - 90. ويصف هؤلاء الأطفال بعدم قدرتهم على مواءمة أنفسهم مع ما يعطى لهم من مناهج في المدرسة العادية بسبب قصور في نسبة الذكاء عندهم. ويظهرون عدم قدرة في تحقيق المستويات الأكاديمية العادية في الصف الدراسي مقارنة بأقرانهم في مثل سنهم.

- **فئة الأطفال القابلين للتعلم: Educable Mentally Retarded**: وهم الأطفال الذين يقع مستوى ذكائهم مابين 50 - 75 كما توضحها مقاييس الذكاء. ويتميز هؤلاء بالقدرة في الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن ببطء واضح مقارنة بالأطفال في مثل سنهم. وتستطيع هذه الفئة الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي بعد سن المراهقة. وهم يحتاجون الى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق للسلوك الاجتماعي المقبول. والى نوع من التوجيه المهني.
- **فئة الأطفال القابلين للتدريب: Trainable Mentally Retarded**: ويتراوح مستوى ذكاء أطفال هذه الفئة ما بين 30- 50، وهؤلاء يمكن إكسابهم بعضا من أساليب الرعاية الذاتية. وهم يحتاجون إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم. كما انهم بحاجة لوضعهم في مراكز للرعاية الخاصة. و**فئة الأطفال غير القابلين للتدريب " الاعتماديون "**: ويتراوح مستوى ذكاء أطفال هذه الفئة ما بين: 30 فما دون. وهي تحتاج إلى العناية التامة والإشراف الكامل من قبل الآخرين. ويظهر لديهم قصور في التناسق الجسمي والحسي والحركي.

واتجه العاملون في المجال الطبي الى تصنيف الإعاقة العقلية تبعا للأسباب التي تؤدي إليه:

كالتخلف العقلي الناتج من الأمراض المعدية التي تصيب ألام فتنتقل إلى مخ الجنين في حالات كثيرة كأمراض الحصبة الألمانية. (Davison & Neale, 2004). وإصابة الام بالأنفلونزا أثناء الحمل بالتخلف العقلي بسبب تشوه مخ الطفل. واصابة الام بالزهري تؤدي إلى إصابة الجنين به مما يؤدي إلى تخلفه وتشوه أسنانه وتشوه إنسان العين والتهاب قرنيتها واصابة الام بمرض التوكسوبلازموس يؤدي إلى نقص وزن الطفل وإصابته بالتشنجات والتهاب قرني العين وكبر الرأس او صغرها وإصابته بالتخلف العقلي. والتخلف العقلي الناتج من التسمم (Bakal, 1999). والإصابات الجسمية: كما يحدث في حالة الوضع غير الطبيعي للطفل او عدم تناسب رأسه مع حوض الام. وتمزق السحايا الاولية والاوعية الدموية والمخ مع حدوث نزيف داخلي للقشرة المخية. (Carson, et al, 2000). واضطراب التمثيل الغذائي للدهون(Holms, 2006). أو البروتينات، أو

الأحماض الأمينية، أو الكربوهيدرات، أو قلة إفراز الثيروكسين، الكريتينزم، ونقص البريدوكسين أو الأورام، والاضطراب الكروموسومي، ومجموعة أعراض كلينفتر وترنر، أو عوامل غير معروفة في مرحلة قبل الميلاد.

6 : 6 متطلبات تقويم ذوي الإعاقة البصرية :

البصر من أهم وسائل الاتصال بيننا و بين العالم الخارجي، وعيوننا وما تحويه من روابط عصبية هي اعظم الوسائل التي نحصل بها على معلومات عن عالمنا الخارجي، ويشير الباحثون إلى إن اكثر من 90 ٪ من معلوماتنا عن العالم يأتينا عن طريق حاسة الأبصار، وتمثل العين عضو البصر بينما يمثل الضوء مثير عضو البصر (Dodwell, 2003).



تعرف الإعاقة البصرية على انها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية، مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه. **(Ashrof & Zambone, 1980)** ويمكن تصنيف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين رئيسيتين هما: **مجموعة الأطفال المعاقين بصريا أعاقة كلية:** وهي تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية، و**مجموعة الأطفال المعاقين إعاقة بصرية جزئية:** وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية أو أية وسيلة تكبير، وتتراوح حدة إبصار هذه الفئة ما بين: 20 / 70 إلى 20 / 200 قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية. ويمكننا التعرف على ثلاث مظاهر للإعاقة البصرية هي:

- **حالة قصر النظر:** وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة لا القريبة، حيث تكون كرة العين أطول من طولها الطبيعي، وأصحاب هذه الحالة يستخدمون النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة لتصحيح رؤيتهم للأشياء.

- **حالة طول النظر:** وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء القريبة لا البعيدة. وفي هذه الحالة تكون كرة العين أقصر من طولها الطبيعي. ويستخدم أصحاب هذه الحالة النظارات الطبية ذات العدسات المحدبة لتصحيح رؤيتهم للأشياء
- **حالة صعوبة تركيز النظر:** وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء بشكل مركز. أو واضح. حيث تكون قرنية العين في وضع غير طبيعي لها. فيستخدم أصحاب هذه الحالة النظارات الطبية ذات العدسة الأسطوانية لتصحيح رؤيتهم للأشياء.

6 : 7 تقويم الافراد من ذوي الإعاقة السمعية :

الأذن أداة السمع وهي جهاز شديد الحساسية يستطيع أن يحس بضغط الهواء الذي تبلغ شدته 3 مليون من الجرام كما أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضعيفة جدا التي يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن مقدارا يقل عن واحد مليون من البوصة

وللسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان فعن طريق السمع نتعلم الكلام ونستطيع التفاهم مع الناس، ونستطيع التعلم والتثقيف، ونميز الكثير من أحداث الحياة، ونحدد أماكن الأشياء من حيث بعدها أو قربها دون حاجة للرؤية، وونميز الأصوات فنحمي أنفسنا من مصادرها إذا كانت ضارة

والمنبه السمعي عبارة عن موجات هوائية (أو ذبذبات صوتية) تصل إلى القوقعة عن طريق الطبلة والعظيمات والسائل اللمفي الموجود في الأذن الداخلية. ويطلق على الشخص الذي يعاني من إعاقة سمعية كلية بالشخص الأصم Deaf Child.وهو ذلك الشخص الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره مما نتج عنه عدم اكتسابه اللغة ويطلق عليه الأصم الأبكم Deaf Mute Child

أما الشخص الذي يعاني من إعاقة جزئية في السمع فيدعى بالشخص الأصم جزئيا Hard of Hearing وهو ذلك الشخص الذي فقد جزءا من قدرته السمعية وعليه، فان الشخص الذي يعاني من إعاقة جزئية في السمع، يسمع عند درجة معينة، وينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية.

والإعاقة السمعية مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جدا. ويعتقد البعض ان الإعاقة السمعية تصيب الكبار

فقط دون الصغار. بينما تثبت الدراسات المستفيضة في هذا المجال ان هناك أنواعا مختلفة من الإعاقات السمعية تصيب الصغار أيضا. مما حدا بعدد من الباحثين إلى تسمية هذه الإعاقات بالإعاقة النمائية. أي ان تلك الإعاقات تحدث في مرحلة النمو (الخطيب، 1998). ومن تعاريف الإعاقة السمعية. **التعريف الوظيفي Functional Definition**: الذي يعتمد على مدى تأثير الفقدان السمعي على إدراك وفهم اللغة المنطوقة. فالإعاقة السمعية هنا تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي - اللفظي.

ويشتمل مصطلح الإعاقة السمعية كلا من الصمم Deafness و الضعف السمعي Limited hearing وقد جرت العادة على تصنيف الإعاقة السمعية وفق ثلاثة أبعاد رئيسية هي: العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية، وموقع الإصابة، وشدة الإصابة هذا، ويمكن تصنيف الإعاقة السمعية

- **بحسب العمر** الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية إلى: **إعاقة سمعية لما قبل تعلم اللغة: Prelingual Deafness** : وهي تلك الفئة التي فقدت قدرتها السمعية قبل اكتساب اللغة وهي عادة ما تكون قبل سن الثالثة من عمر الطفل وهذه الفئة تتميز بعدم قدرتها على الكلام. لعدم سماعها باللغة. **وإعاقة سمعية لما بعد تعلم اللغة: Post lingual Deafness**: وهي تلك الفئة التي فقدت قدرتها على السمع كليا أو جزئيا بعد اكتسابها للغة وتتميز بقدرتها على الكلام لأنها سمعت باللغة وتعلمتها
- **وبحسب مدى الخسارة السمعية (شدة الإصابة):إلى إعاقة سمعية بسيطة: Mild Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية ما بين 20 - 40 وحدة على مقياس ديسبل (20 - 40 dB Loss) **وإعاقة سمعية متوسطة: Moderately Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية على مقياس ديسبل ما بين: 40 - 70 وحدة (40 - 70 dB Loss). **وإعاقة سمعية شديدة: Severely Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية على مقياس ديسبل ما بين: 70 - 90 وحدة (70 - 92 dB Loss). **وإعاقة سمعية شديدة جدا: Profound Hearing Impaired**: وهي

الإعاقة التي تزيد فيها نسبة الخسارة السمعية عن 92 وحدة حسب مقياس ديسبل (92 dB Loss).

- **وبحسب موقع الإصابة: الى: الإعاقة السمعية التوصيلية Conductive hearing loss: وهي** تشير إلى أي اضطراب في الأذن الخارجية او الوسطى (الصيوان، قناة الأذن الخارجية، غشاء الطبلة، العظيمات الثلاث) يمنع او يحد من نقل الموجات او



الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية. والأشخاص الذين يعانون من الإعاقة السمعية التوصيلية يتمتعون بقدرة جيدة في تمييز الأصوات العالية نسبيا. وهم يميلون إلى التحدث بصوت منخفض. لانهم يسمعون بصورة جيدة. (Ruben, 1981). **والإعاقة السمعية الحس - عصبية Sensorineural hearing loss: وهي** تشير الى حالات الضعف السمعي الناتجة عن أي اضطراب في الأذن الداخلية. ناتج من خلل في القوقعة Cochlear Impairment أو خلل في الجزء السمعي من العصب القحفي الثامن Retrocochlear Impairment ومن أعراض هذه الإعاقة: اضطراب نغمات الصوت Diplacucis حيث يكون للنغمة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن. وازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي وغير منسجم مع الزيادة الحقيقية في شدته. ويتحدث الشخص بصوت عال مع الآخرين. ويصبح الصوت مشوشا فلا يصل الى المراكز السمعية في الدماغ. **والإعاقة السمعية المختلطة Mixed hearing loss:** أي وجود اكثر من إعاقة لدى الشخص الواحد. كأن يعاني من إعاقة توصيلية وأعاقة حس عصبية في نفس الوقت. مما يحدث فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية.

- **الإعاقة السمعية المركزية Central hearing loss** وهي الإعاقة التي تكون ناتجة من اضطراب في الممرات السمعية في جذع الدماغ او في المراكز السمعية في الدماغ. والأشخاص الذين يصابون بهذه الإعاقة يعانون في الغالب من اضطرابات عصبية خطيرة تطغى على الضعف السمعي.

6 : 8 متطلبات تقويم الافراد من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية :



الإعاقات الجسمية والصحية: مصطلح عام يشمل حالات قد لا يكون بينها علاقة. ولكن لسبب أو لاخر ترتبط فيما بينها بالعرف لا اكثر. حتى أصبحت تدرج ضمن مظلة واحدة. خذ مثلا بعض الإعاقات الجسمية وتسمياتها المختلفة: المقعدون، الضعاف صحيا، ذو الإعاقات العظمية، ذوو الإعاقات الحركية، ذوو الاضطرابات العضوية، العاجزون جسميا... إلى غير ذلك من التسميات.

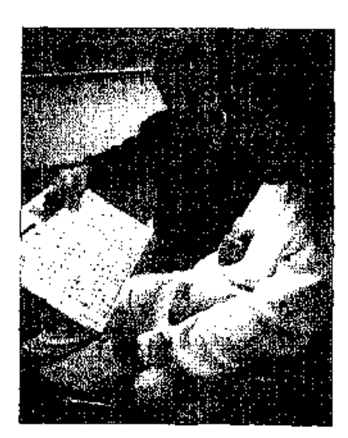
ويشير مصطلح العجز الجسمي Physical disability الى البعد القابل للقياس كميا من الحالة الطبية الموجودة لدى الفرد. بمعنى، انه الوضع الذي يؤثر سلبيا في قدرة الفرد على استخدام جسمه. ويرى عدد من الباحثين (Kirk, et al, 1993) الى ان معظم حالات العجز الجسمي هي حالات عجز حركي تنتج من اضطرابات حركية وعظمية.

وبالرغم من عدم الاتفاق على تسمية موحدة لمصطلح الإعاقات الجسمية والصحية إلا أن الباحثين قد صنفوا الإعاقات الجسمية والصحية كما يلي:

- المشكلات العصبية **Neurological Impairments**: وتنجم عن إصابات مختلفة في الجهاز العصبي المركزي (الدماغ والنخاع الشوكي) ومن أمثلة ذلك: الشلل الدماغي Cerebral Palsy، والصرع Epilepsy، والاستسقاء

الدماغي Hydrocephalus، وشلل الأطفال Poliomyelitis، واصابات النخاع الشوكي Spinal cord injuries، واصابات العمود الفقري المفتوح Spina biffed.

- المشكلات العضلية Muscular Impairments والعظمية Skeletal Impairments: وتنجم عن إصابات في العضلات والعظام وتؤثر على قدرة الفرد على الحركة والتنقل باستقلالية. وتكون المشكلات عادة في اليدين او الرجلين او في المفاصل والعمود الفقري. ومن أمثلة هذه المشكلات: البترAmputation، الوهن العضليMyasthenia Gravis، الحثل العضليMuscular Dystrophy، الروماتزمRheumatism، هشاشة العظامOsteogenesis، مرض لج - بيرثزLegg - Perthes Disease، انحناءات العمود الفقريVertebral Column Curvatures.



- الأمراض المزمنة: وهي عديدة ومتنوعة والتي من أهم مظاهرها العامة حاجة المريض الى العناية والرعاية الصحية المستمرة. ومن أمثلة هذه الأمراض: اضطرابات القلبHeart Defects، الربو Asthma، الهيموفيليا Hemophilia، التليف الحويصلي Cystic Fibrosis، فقر الدم المنجليSickle Cell Anemia، سكري الأحداثJuvenile Diabetes، شق الحلق والشفة Celf Lip & Palate.

6: 9 متطلبات تقويم ذوي اضطرابات اللغة:

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. وهي الوسط الذي ينظم الإنسان تفكيره من خلاله ويعبر عن أفكاره على نحو يفهمه الآخرون ويستوعبونه. وباللغة نتمكن من التعبير عن حاجاتنا الأساسية ونتزود من خلالها بطرق ووسائل من اجل معرفة عالمنا والقيام بوظائفنا كمخلوقات اجتماعية. والإنسان وحده دون غيره من

أعضاء المملكة الحيوانية. هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام إبداعي محدد ليحقق التخاطب مع أبناء جنسه.

ويستمع الناس يوما بعد آخر إلى آلاف الجمل والتراكيب اللغوية عن موضوعات متنوعة وعديدة. وسن مصادر مختلفة ويحاولون فهمها. وحتى يتسنى لهم ذلك. فان عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وقدرة على إصدار الأحكام. وقد أشار الباحثون إلى انه يمكن ان ينقسم الفهم إلى مجالين متمايزين: الأول: ويطلق عليه عملية الصياغة. ليشير إلى الطريقة التي يصوغ بها المستمعون تفسير الجمل التي يسمعونها. والثاني: يسمى بعملية التوظيف لتعني كيفية توظيف المستمعين. (Lee & Gupta, 1998)

ويمكن تقسيم فهم اللغة الى ثلاث مراحل هي:

- **إدراك الكلام**: حيث يتم فحص الخصائص الفيزيقية للإشارات الصوتية ووحدات وميكانزمات إدراكها. والعوامل التي تؤثر في هذا الإدراك. وتبدأ هذه المرحلة من لحظة نطق المتكلم حتى تستقبل الأذن الكلمات. وتضفي عليها الملامح المميزة لها ككلمات مختلفة.
- **فهم التراكيب**: تشير الدراسات التي قام بها تشومسكي إلى ان المفاهيم الخاصة ببناء العبارة والتحويلات وغيرها تعتبر محددات فهم اللغة. ولذلك، فان المقاطع الصماء (عديمة المعنى) أكثر قابلية للتذكر او الاستدعاء عندما يتم ترتيبها في شكل جملة تحكمها قواعد نحوية. بينما تكون الجمل غير المترابطة اقل تذكرا. (Lee & Gupta, 1998)
- **فهم المعنى**: ان الغاية الأساسية للغة هي في توصيل المعنى. ونحن جميعا نتحدث كي نعبر عن معنى أفكارنا. ونستمع لنكتشف معنى ما يقوله الآخرون. وبدون المعنى لن أكون هناك لغة حقيقية. وهذا يتطلب معالجة معنى الكلمات المفردة، والجمل والنصوص، والأحاديث. ويقدم علم الدلالة إسهاما رئيسيا لفهم اللغة.

يصعب على المرء تعريف اضطرابات الكلام. كما هو الحال عند تعريف الشيء غير العادي. فجميعنا الآن أصبحت لديه فكرة عن الشخص غير العادي. وربما كان لدى البعض منا أسس نبني عليها اعتبارنا هذا فنصف شخصا ما على انه عادي وآخر

نصفه بغير العادي. ويختلف الكلام باختلاف المتكلم. بما يتناسب ونموه الجسماني. والكلام المعيب أو الناقص هو الذي يكون غير مقبول من النواحي السمعية والكلامية أو من ناحية صعوبة إخراجه. وهو الذي يلاحظه الإنسان عندما يقارنه بالكلام العادي. فمثلا. قد نجد وقفات في كلام شخص ما يرجع سببها إلى وجودها في لغته الأصلية. فتسميها باللكنة الأجنبية. أما إذا كانت وقفات الكلام لدى هذا الشخص مملة. بسبب انه أصم أو ثقيل السمع فان ذلك يعتبر اضطرابا في الكلام.

يمكن تحديد اضطرابات الكلام الأساسية بما يلي:

أولا: اضطرابات النطق Articulation disorders:

اضطرابات النطق أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشفاه واللسان أو عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث استبدال أو تشوه أو إضافة أو حذف. ناتجة عن سبب واحد أو اكثر من الأسباب العضوية الواضحة أو حرمان بيئي، أو سلوك طفولي، أو مشكلات انفعالية، أو بطء في النمو ويمكن تحديد اضطرابات النطق بالحالات التالية:

- **الإبدال Substitution**: فقد يبدل الطفل حرفا بحرف آخر كأن ينطق صوت التاء بصوت الفاء، أو قد يبدل حرف الراء بحرف اللام. وهذه الحالة هي الأكثر شيوعا لدى الصغار، ويوصف الأطفال الذين يعانون من هذه الحالة بعدم النضج.
- **الحذف Omission**: وغالبا ما يحذف الأطفال الصوت الأخير في الكلمة بحيث يصبح كلام الطفل غير مفهوم. وقد لا ينطقون الحروف الساكنة في الكلمة. أو قد يتوقفون آنيا بين الأصوات في المواقع اللفظية.
- **التشوه Distortion**: يحاول الطفل ان يقلد الأصوات. لكنه يخفق في ذلك. وينحرف كلامه او يشوهها. وتكون مخارج الكلمات عنده غير سليمة.
- **الإضافة Addition**: وقد يضيف الطفل أصواتا غريبة كما هو الحال بالنسبة لكلام الطفل الأصم. فيأخذ هذا الاضطراب النطقي أشكالا متنوعة مثل إضافة أصوات إلى المقاطع اللفظية التي تعتبر الأكثر شيوعا بين الأطفال.

ثانيا: اضطرابات الطلاقة اللفظية Fluency disorders:

يقصد باضطرابات الطلاقة اللفظية إصدار عدد كبير من الاعتراضات او المقاطع الكلامية، كالتأتأة مثلا. ويصحب ذلك سلوك تجنبي، يرافقه تطور في مفهوم الذات يشمل تعامل الشخص مع نفسه بوصفه شخصا يفتقر إلى الطلاقة الكلامية الطبيعية (Van riper, 1978). وهذه المقاطع تتميز بالتكرار والإعادة، وإطالة الأصوات، والتردد أو التوقف عند الكلام، والأصوات الاعتراضية الخاطفة

وهناك اضطرابات كلامية أخرى ترتبط بالطلاقة اللفظية وتعرف باسم سرعة الكلام Cluttering تتميز بسرعة فائقة بحيث لا تكون الكلمات واضحة وتفتقر إلى النظام. وقد يحدث تداخل بين الحروف أو الأصوات أو حتى حذف لبعض الأصوات او المقاطع اللفظية.

وبالرغم من ان احتمال حدوث الاضطرابات الكلامية عند الأفراد من مستويات عقلية متباينة. إلا ان الظاهرة الأكثر حدوثا هي وجود هذه المشكلة عند الأفراد الذين يعانون من اضطراب عقلي. وان انخفاض مستويات الذكاء عند الأفراد تزيد لديهم اضطرابات الكلام. ولا ينطبق هذا القول على الأفراد الذين يعانون من التمتمة. حيث أشارت الدراسات حول هذا المجال. إن الأفراد الذين يتمتمون قد يتمتعون بمستويات ذكاء مرتفعة. وبالرغم من شيوع الاضطرابات الكلامية بين الأفراد الذين يعانون من إعاقات عقلية. إلا أن ضعف العقل ليس سببا مباشرا لحصول الكلام المضطرب. وأن النتيجة المباشرة لضعف العقل هي في عدم الاستعمال الصحيح للغة. (حمزة، 1979) وأثبتت الدراسات كذلك وجود علاقة بين عمر الفرد ومستوى تطور كلامه.

7: قائمة المراجع:

- ابو غزالة، هيفاء (1985): **دليل المرشد الطلابي**، عمان: المطبعة التعاونية.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**، العين: دار الكتاب الجامعي.
- **حسين**، طه عبد العظيم (2004): **الارشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمزة، مختار (1979). **سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى: الأمراض الجسمية والنفسية والجسمية النفسية والأمراض العقلية**. جدة: دار المجمع العلمي، 1979
- الخطيب، جمال (1998). **مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دونالد مورتنسن وألن شمولر(1979). **التوجيه التربوي**. ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون. القاهرة: دار النهضة العربية.
- رضوان، سامر جميل (2011): الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع
- الرفاعي، نعيم (1987): العيادة النفسية والعلاج النفسي (الجزء الأول) مقتضيات المعالجة النفسية، دمشق: المطبعة التعاونية،
- روشكا، الكسندرو (1989). **الإبداع العام والخاص**. ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر. الكويت: عالم المعرفة، العدد رقم: 144.
- زهران، حامد السلام (2005): **التوجيه والارشاد النفسي**، القاهرة: عالم الكتب،
- سوين، ريتشارد (1979): **علم الأمراض النفسية والعقلية**، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الغفار، عبد السلام (2007). مقدمة في الصحة النفسية. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
- فهمي، مصطفى (1987). الصحة النفسية والتكيف. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- كيرك وكالفان(1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** ترجمة: زيدان السرطاوي عبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مرسي، سيد عبد الحميد (1976): **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**: القاهرة: مكتبة الخانجي.
- النشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي**، (ط2). عمان: دار الفرقان.
- Ashrof, S., & Zambone, A.;(1980). **Mainstreaming children with visual impairments**. J. of Research and development in education. 13, 22 – 36.
- Atkinson, R. C. , et al;(2005). **Introduction to Psychology** Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Ausubel, D.;(1978). **Educational psychology**: A Cognitive view. New York: Holt Rineheart and wiston.
- Bakal, D. A.;(1999). **Psychology and medicine: Psychobiological dimensions of health and sickness**. UK: Tavistock publishers.
- Bowley, A. H., Gardner, L.;(1969). **The Young Handicapped child**: Educational Guidance for the young cerebral palsied, Deaf, Blind and Autistic child.
- Brannon, L., & Feist., J.; (2004). **Health psychology: An introduction to behavior and health**. Australia: Thomson. Wadsworth.
- Bruner, J. S.(1996). **A study of Thinking,** Chapman & Hall , London.
- Carson, C. C., et al.;(2000) **Abnormal Psychology and Modern Life.**, Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, B.;(1992). **Growing up giftedness** (4th ed). New York: Macmillan publishing company, 1992.

- Corey, G.;(2011) Case Approach to Counseling and Psychotherapy. Monterey: California: Brooks/Cole Publishing Company..
- Corey, M., S.& Corey, G.,; (2009). **Groups process and practice. California**: Brook/Cole publishing company.
- Davison, G. C., & Neale, J. M.;(2004). **Abnormal psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Dodwell, P. C.;(2003). **Causes of behavior and explanation in psychology**. J. of mind, N. 5, PP: 1 - 15.
- Ehlers, et al.;(1993). **An introduction to mental retarded: A programmed text**. Ohio: Charles, E. , Merill Publishing company. Colobus.
- Fishbein, M. (Ed). ; (2001). **Reading in attitude theory and measurement**. New York: John wiley and sons, Inc.
- Ford & Urban (1998). **Systems of psychotherapy**. New York: John Wiley & sons.
- Gallaher, J.; (2005). **Teaching the gifted child** (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghiselin, B. ; (1995). **The creative process**. New York: Monitor.
- Guilford, J. P.; (1959).**Traits of creativity. In Anderson, H. H., (Ed). Creativity and its cultivation** (PP: 142 - 161). New York: Harper.
- Hallahan, D. P., et al. ;(1996). **Introduction to learning disabilities.** Boston: Allyn and Bacon.
- Halonen J. S., & Santrock, J. W.(2006); **Psychology: Contexts of behavior.** Madison: Brown & Benchmark Publishers.

- Haring, N. G., & Bateman, B.;(2003). **Teaching the learning disabled child.** Prentice - Hall, Englewood cliffs. New Jersey,
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D.;(2002). **Exceptional children: An introductory survey of special education.**. New York: Maxwell Macmillan international.
- Holms, D.;(2006). **Abnormal psychology.** New York: Harper Collins publishers, Inc.
- Ivey, A. E., et al.;(2007) Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice. New York: Prentice – Hall International Editions.
- Jenks, F. L.; (1972). **Toward the creative teaching of culture American foreign**. Language teacher. 2, 3, 12-14, 42, Feb.
- Kirk, S. et al. ;(1993). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A.;(1987). **The learning - disabled preschool child**. J. of Exceptional children, 19(2). 78 - 80.
- Lee, V., & Gupta, P.D.;(1998). **Children's cognitive and language development**. Oxford, UK: Blackwell publishers ltd.
- Lowenfeld, V., & Britain, W. L.;(2005). **Creative and mental growth.** (6th ed). New York: Macmillan publishing co. Inc.
- Macmillan, D. L.;(2007). **Mental retardation in school and society**. Boston: Little brown and company.
- Marland, S. P., Jr.; (1982).**The Nonpublic school: A Public service**. NASSP Bulletin. V66, n452, p: 1-3. Mar.
- Mercer, J.;(1973). **Labeling the mentally retarded**. Berkely: University of California press.

- Nairine, J., S.; (2003). **Psychology: The adaptive mind.**. Australia: Thomson, Wadsworth.
- Nelson-Jones, R.; (2004). **Theory and practice of counseling and therapy**. London: Sage publications.
- Nordbery, B.;(1990). **Guidance a systematic introduction.** New York: Random house,
- Papalia, D., & Olds, S.W,;(2006). **A Child's world**.New York: McGraw – Hill, INC.
- Polloway, E. A., et al.;(1997). **Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues**. Journal of learning disabilities. V30, n3, p: 297 - 308, 345. May - June.
- Rathus, S. A.;(2002) **Psychology in the new millennium**. Fort Worth: Hartcourt college publishers.
- Renzulli, J. S.;(1979). **What makes giftedness? A Reexamination of the definition of the gifted and talented**. Ventura, CA: Ventura county superintendent of schools office,
- Reynolds, M. C., & Birch, J. W.;(1977). **Teaching exceptional children in all America's schools**. Renton, VA: The council for exceptional children.
- Ringness, T. A.;(1961). **Self-concept of children of low. Average and high intelligence**. J. of mental deficiency. 65, PP: 453 - 461.
- Rubin, R. J.;(1981). **The otolargingological evaluation of the hearing impaired child**. In: Keith, R. (Ed). **Augiology for the physician**. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Sartain, A.;(1997). **Understanding human behavior.** Harper & Row. Prentice - Hall. Englewood Cliffs, N. Y.

- Shertzer, B. & Stone, Sh.;(1998) **Fundamentals of Counseling.** Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sternberg R. **J.;(2004). Psychology**. New York: Wadsworth. Thomson learning.
- Sternberg, R. J.; **(1985). Beyond IQA diuretic theory of human intelligence.** England. Cambridge: Cambridge university press.
- Sternberg, R. J.;(1993). **The nature of creativity**. England, Cambridge: Cambridge university press.
- Sue, D., et al;(2002). **Understanding abnormal behavior**. (5^{th} ed). Boston: Houghton Mifflin company.
- Tannenbaum, A. J.;(2007). **Gifted children: Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan.
- Telford, C. W., & Swarey, J. M.;(1999). **The exceptional individual - psychological and educational aspects**. Prentice - Hall. Englewood Cliffs, N. Y.
- Thompson, Ch. L., Rudolph,L. B., and Hender,D.;(2006) **Counseling children**.. Astralia: Thomson: Brooks/ Coole.
- Torrance, E. P., & Mayers, R. F.; (1970). **Creative learning and teaching**. New York: Dodd - Mead.
- Van riper, C.; (1978). **Speech correction: Principles and methods.** NJ: Englewood cliffs, Prentice - Hall
- Waechter, E. H.;(1970). **The Birth an exceptional child.** J. of Mental health digest. Vol.: 2. No: 12, PP: 9 - 12. Dec.
- Wallace, D. B., & Gruber, H. E.;(1989). **Creative people at work.** (Ed). New York: Oxford university press.
- **Webster's, Dictionary**,(1995). NY: Random House.

الوحدة الثانية

القياس، التقويم، الاختبار، والاهداف التربوية

2

الوحدة الثانية

القياس، التقويم، الاختبار، والاهداف التربوية

1: المقدمة:

1: 1 تمهيد

عزيزي الدارس: أهلا بك في الوحدة الثانية من هذا الكتاب والذي تجد فيه تعريفاً للقياس والتقويم والاختبارات والعلاقة بينها. ودور الاهداف التربوية في العملية الارشادية ومعاييرها وتصنيفاتها.

1: 2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة ان تصبح قادرا على ان:

1. تعرف القياس
2. تذكر خصائص القياس
3. تحدد انواع القياس
4. توضح انواع المقاييس
5. تبين اغراض القياس
6. تصف التطور التاريخي لحركة القياس
7. تعرف التقويم
8. تحدد خصائص التقويم
9. تذكر انواع التقويم
10. تعرف الاختبار
11. تصنف الاختبارات
12. تبين العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:

13. توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المرشد:

14. توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المسترشد

15. يبين الحاجة الى تقويم فاعلية الاختبار
16. يعرف الصدق
17. يحدد العوامل المؤثرة في صدق الاختبار
18. يوضح انواع الصدق
19. يصف طريقة تحسين صدق الاختبار
20. يعرف الثبات
21. يذكر طرق استخراج ثبات الاختبار
22. يوضح العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار
23. تبين دور الأهداف التربوية في الارشاد
24. توضح دور الاهداف التربوية في العملية الارشادية
25. تحدد معايير صياغة الاهداف التربوية
26. تبين مصادر اشتقاق الاهداف التربوية
27. تصنف الاهداف التربوية
28. تذكر مقترحات استخدام الاهداف التربوية في الارشاد

2: القياس وأهميته:

2: 1 مفهوم القياس:

القياس لغة من قاس بمعنى قدر. والقياس بمعناه العلمي **مهمة تحديد أو تعيين أرقام للأشياء بحسب قوانين**. ولما كان القياس مهمة تحديد أو تعيين أرقام للأشياء بحسب قوانين! فانه يجب الأخذ بعين الاعتبار إلى ان **القياس عملية**: تتطلب سلسلة من النشاطات والعمليات الفرعية. كما **يتطلب تعيين أرقام**: فلا قياس بدون أرقام وعبارات. نقول مثلا أن سامر ذكي جدا. وأن سامر يمتلك درجة عالية من دافعية التحصيل. ليست مؤهلة لأن تكون أمثلة على القياس. ولكن عندما نقول أن ذكاء سامر هو 138 ودرجة دافعية تحصيل سامر هو انحراف معياري درجتين معياريتين فوق المعدل. ورتبته المئينية في مادة الفيزياء في صفه هي 95 ٪ هي أمثلة منطقية على القياس. **وفي عمل**

القياس يعين أو يحدد الرقم لشيء أو مجموعة من الأشياء: وهنا نعني " تحديد الرقم بشيء " الأشخاص، الحوادث، والكلمات: طفل، تلميذ، طاولة، شجرة، غراب، جمل، سحابة.. جميعها أشياء. ومع أن الرقم سيرتبط بالشيء فانه سيمثل الخاصية أو السمة التي نريد أن نقيسها. كما **تحدد الأشياء بالأرقام وبناء على مقدار الخاصية موضوع الاهتمام التي نريد قياسها في الشيء:** فالأرقام لا تعطي معنى إذا لم تعين بموجب طريقة مناسبة. وعندما نقيس تحصيل تلميذ في الصف الرابع الابتدائي مثلا. ونقيس تحصيل تلميذ آخر بنفس الصف بطريقة مختلفة. فان القياس هنا لا يعطي معنى وسيكون جهدنا ضائعا. وحتى يكون للأرقام معنى ودلالة، لا بد ان ترتبط بالأشياء بحسب طريقة مقننة أي مجموعة من القوانين.

وقد عرف جلفورد Guilfoed القياس بأنه وصف البيانات المتعلقة بخصائص الاشياء باستخدام الاعداد او الجوانب الكمية في وصف سمات خصائص الافراد وعرفه سميث وآدمز (Carey, 2001) بانه الجمع المنظم للمعلومات بترتيب معين وهذا يتضمن عملية جمع وتنظيم المعلومات وناتج هذه العملية. واشار علام (2006) الى انه يمكن الافادة من القياس الكمي في تحقيق ما يلي:

- مرونة الوصف بحيث تمكننا من التمييز بين الافراد ووصف الفروق الفردية
- تيسير عملية التفسير بحيث لا يقتصر على تحديد ووصف الفروق الفردية وانما يمكننا من ترتيب الافراد بالنسبة للمتغير موضع القياس.
- تحديد انماط السلوك بحيث تمكننا من تحديد وقياس الفروق الفردية في انماط سلوكية مختلفة
- اختزال البيانات بحيث يسمح باستخدام اساليب رياضية واحصائية تلخص كميات كبيرة من البيانات.

2:2 خصائص القياس

تبرز الفروق بين القياس الطبيعي والقياس النفسي والتربوي من الفروق الأساسية في طبيعة الخصائص الطبيعية والنفسية. فلعلك تلاحظ أن الخصائص الطبيعية كالطول والوزن والمساحة هي حقائق عادية يمكن ملاحظتها بالحواس مباشرة. أما الخصائص النفسية والتربوية فهي مفاهيم مجردة لا يمكن إدراكها مباشرة بالحواس، ولكننا نتعرف اليها من خلال ما يدل عليها من سلوكيات.

فالقياس الطبيعي مباشر مقابل القياس النفسي والتربوي غير المباشر: ويمكنك ملاحظة الخواص الطبيعية عبر الحواس مباشرة، فأنت تقيس الوزن أو الطول مباشرة وبطرق لا تشك في مدى صحة نتائجها، بيد أنه في القياس النفسي والتربوي قد تختلف هذه الصورة، فنجد ان الخواص النفسية والتربوية كالذكاء والاتجاهات والدافعية والتحصيل. كل هذه سمات وخصائص أقرب إلى التجريد منها إلى المحسوس. وهي سمات لا يمكن لنا أن نلاحظها مباشرة، فلا نستطيع رؤيتها مثلا أو سماعها أو لمسها مباشرة... ولكن يمكن لنا ان نستدل عليها من خلال السلوك الظاهري لها.

والقياس الطبيعي مطلق مقابل القياس النفسي والتربوي النسبي: فعندما نقول أن طول أحمد 180سم، فان كلا منا يمكن له أن يعي معنى هذا الطول دون إجراء مقارنة أو الرجوع إلى معيار معين وهو ما يشير إلى أن القياس الطبيعي مطلق في خصائصه. ولكن الحال يختلف في القياس النفسي والتربوي عما هو عليه في القياس الطبيعي. فعندما نقول أن علامة أحمد في امتحان الرياضيات كانت 60، فان هذا لا يعني شيئا لأي منا ما لم نتعرف على متوسط علامات صفه في الأقل، فإذا علمنا ان متوسط علامات صفه كان 50 فان هذا يكسبها معنى. وإذا علمنا أن 30 ٪ من العلامات تقع فوقها فان هذا يكسبها معنى آخر... ولذا فان هذه المعاني وغيرها لم يكن بمقدورنا إدراكها ما لم نربط العلامة أو نقارنها بعلامات المجموعة التي تنتمي اليها. إذ ان العلامة بمفردها لا يمكن لها أن تعطي معنى أو تشير إلى دلالة. وهذا ما يشير إلى أن القياس النفسي والتربوي نسبي في طبيعته (Mehrens & Lehmann, 1998).

2: 3 أنواع القياس:

هناك نوعان للقياس هما:

أولا: القياس المباشر

هو أن نقيس الصفة أو الخاصية نفسها دون أن نضطر إلى قياس الآثار الناجمة عنها من أجل التعرف عليها. وعلى سبيل المثال. فانك تقوم بقياس طول بناء بواسطة المتر، أو الذراع أو الياردة.. الخ. وتقيس طول إنسان بواسطة: المتر أو الذراع أو الياردة أيضا.وتقيس وزن حيوان بواسطة الكيلو غرام، الغرام، الرطل.. الخ.

ثانيا: القياس غير المباشر:

وأنت هنا لا تستطيع قياس الصفة أو الخاصية بطريقة مباشرة. وانما تقيس الآثار المترتبة عليها من أجل الوصول الى كمية الصفة أو الخاصية المقاسة. فإذا رغبت في قياس ذكاء الطفل أحمد وهو في الصف الرابع الابتدائي. فانك تقوم بتصميم اختبار خاص بالذكاء وتجربه على هذا الطفل أو أنك تستخدم اختبارا مقننا في الذكاء. ثم تستدل من خلال نتائج تطبيق الاختبار أن ذكاء احمد هو 110 درجات مثلا.

2: 4 أنواع المقاييس:

وللقياس النفسي والتربوي أنواع ومستويات متعددة تختلف عن بعضها البعض من حيث نظام القياس أو أسلوبه ودقته. وفيما يلي الأنواع المختلفة لهذه المقاييس:

أولا: المقياس الاسمي:

يعتبر هذا النوع من أبسط المقاييس. حيث يعتمد على تصنيف موضوع القياسات إلى فئات تبعا لاشتراكها في خاصية واحدة. أو لغرض تحديد هويتها. مثال ذلك: تصنيف الطلبة إلى: ناجح، راسب. أو ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي.. وكأن تبدأ أرقام التلفونات في منطقة معينة بالرقم (4) فتقول مثلا: 4781836، 4778.39..وهكذا

ومن الممكن أن تكون التصنيفات حسب الفئات أو المسميات. كأن تقول مثلا: فئات الدخل، ولون العينين، أو مكان الإقامة.. وهكذا. كما يمكن استعمال الإحصاءات البسيطة مع البيانات الاسمية. فعلى سبيل المثال: تستعمل الإعداد والنسب المئوية للمفردات في كل فئة. كأن تقول مثلا: كانت نسب أعداد الطلبة في مدرسة أم سلمة كما يلي:

- الصف الأول الإعدادي: 45 ٪
- الصف الثاني الإعدادي: 32 ٪
- الصف الثالث الإعدادي: 32 ٪

ثانيا: المقياس الرتبي:

يشيع استخدام هذا النوع من المقاييس في ميادين علم النفس والتربية. خاصة عند تعذر القياس الموضوعي كما في التربية البدنية والموسيقية والخط والغناء. أو عند دراسة

المواقف والميول والاتجاهات. وفي هذا فإننا المقياس نعطي رتبا لأن تحديد الكم أو المقدار أي مدى الجودة بناء على أسس موضوعية دقيقة أمر متعذر. وهذا المقياس لا يستطيع أن يعطينا قيمة رقمية محددة تدل على ما يمتاز به شخص أو شيء أو الأشياء التي تخضع للقياس. فهو يرتب الناس أو الأشياء تصاعديا أو تنازليا على سلم متدرج. فيكون (س) مثلا هو الأول و(ص) هو الثاني و(ع) هو الثالث.. وهكذا لكن قيمة هذه الأرقام هو في ترتيبها وليس في الكم الذي تحويه. فإذا كان (س) هو الأول في صفه الدراسي وكان معدل علاماته الفصلي 98 ٪ بينما كان معدل علامات الثاني في صفه الدراسي وهو (ص) 94 ٪ فان (ع) لا يكون معدله بالضرورة 94 ٪ بل إن هناك احتمال أن يكون معدله أقل ولو بشيء بسيط من معدل (ص). بمعنى ان الوحدات في مقاييس الرتب لا تكون متساوية في الحقيقة. ولو بدت من حيث الأرقام الدالة عليها وكأنها متساوية.

ونظرا لأن وحدات مقياس الرتب متساوية ظاهريا وغير متساوية فعليا اذ أن الفروق المتساوية في الرتب لا تدل على فروق متساوية في العلامات الخام. فإننا لا نستطيع جمعها أو طرحها أو قسمتها أو ضربها أو استخراج متوسطها وانحرافها المعياري. ومع ذلك فإننا نستطيع استخراج الوسيط اذو انه يتوقف على التوزيع التكراري وليس على العلامات. كما يمكن أن نحول الرتب إلى رتب مئينية أو أن نستخرج لها معامل ارتباط الرتب.

ثالثا: مقياس المسافة:

يعتبر هذا المقياس أكثر من المقياسين السابقين دقة. فهو يتمتع بوحدات متساوية تمكننا من تحديد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر. أو أنه أكبر أو أصغر منه. ومدى الكبر أو الصغر. بمعنى كم يزيد أو ينقص في السمة المقاسة. ومن الأمثلة على هذا المقياس. مقاييس الحرارة المئوية والفهرنهايتية. إلا أنه ينقص هذا المقياس وجود الصفر الحقيقي أو المطلق. كالصفر الرياضي الذي يدل على عدد من المقاييس هنا هو صفر اعتباطي أو نسبي كما في استخدام المعلمين للصفر عندما يريدون ان يبينوا للتلاميذ الذين يحصلون على صفر في مادة ما أنهم لا يمتلكون أية معلومات بها إلا انه منطقيا يعرف التلميذ شيئا من تلك المادة. وهذا الشيء لم يتم قياسه بالامتحان. أما في القياس النفسي التربوي فقد جرت العادة على أن تتخذ الوسط الحسابي لتوزيع العلامات نقطة أصل أو استناد. ومن ثم نرمز إليه بصفر ثم

نطرح منه كمية ثابتة تساويه ثم نحدد بعد العلامات عنه بمقدار زيادتها أو نقصانها عنه. أي ان علامة التلميذ تصبح مساوية لانحرافها عن المتوسط. فإذا كان متوسط امتحان ما (6) وكانت علامات بعض التلاميذ تساوي: 75، 65، 48، فإنها تصبح 15، 5،.، - 12. أي أننا قسنا علامة التلميذ بمتوسط العلامات. وعادة نقيس بعد العلامة عن المتوسط بوحدة الانحراف المعياري. فان كان هذا يساوي خمس علامات وقسمنا عليه الانحرافات السابقة فان العلامات تصبح: 3، 1،.، - 2,4 والإشارة السالبة تعني ان العلامة تحت الوسط بمقدار يساوي2,4 وحدة معيارية.

رابعا: مقياس النسبة:

يمتاز هذا النوع من المقاييس بأن له وحدات متساوية وصفرا مطلقا كمقاييس الطول والوزن والحجم. فكل منها له صفر ووحدات متساوية وبواسطتها نستطيع أن نقول أن طول نقطة ما صفر وان طول غرفة يساوي 3 أمتار وطول غرفة ثانية 7 أمتار.. وهكذا. وهذا النوع من المقاييس يستعمل على نطاق واسع في ميدان العلوم بينما يندر استعماله في مجال العلوم التربوية والنفسية.

هذا ويمكن توضيح الفرق بين أنواع المقاييس وخصائصها بالجدول رقم (2 - 1)

المقياس	الخاصية	العملية التجريبية الأساسية المؤدية إليه	المعالجة الاحصائية
الاسمي	المساواة	التصنيف الى فئات بحيث يتساوى أفراد الفئة في صفة ما: ذكر، أنثى، ناجح، راسب	عد الحالات في الفئة: المنوال، الوسيط
الترتيبي	التساوي الترتيب	تحديد أكبر من، أصغر من، أكثر، أقل، ادخال فكرة الزيادة دون تحديد كميتها	الوسيط، المئينيات، معامل ارتباط الرتب
المسافة أو الفئوي	التساوي الترتيب وحدات متساوية	تدريج المقياس بحيث تتساوي وحداته لتبين الزيادة وكميتها: مثل: مقياس الحرارة.	جميع العمليات الحسابية عدا القسمة: المتوسط، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبارات الدلالة (ن) (ف)
النسبي	التساوي الترتيب وحدات متساوية صفر حقيقي	تحديد صفر حقيقي مثل طول نقطة هندسية، تحديد تساوي النسب	جميع العمليات الحسابية مسموحة والمعالجات الإحصائية المختلفة ممكنة

2 : 5 أغراض القياس النفسي والتربوي :

تتمثل أغراض القياس النفسي والتربوي بما يلي:

- **المسح**: ونعني به حصر الإمكانات النفسية لمجموعات الأفراد في مراحل عمري مختلفة من أجل التخطيط لبرامج تدريبية وتعليمية وعلاجية بعد تشخيص الحالات المتوفرة لديهم.
- **التنبؤ**: فنحن نقيس ونقيم الفرد والجماعة في وظيفة معينة في وقت معين من أجل معرفة حال الفرد والمستوى المتوقع الذي يمكن أن يصل إليه في نفس الوظيفة التي تم قياسها.
- **التشخيص**: ونحن نستخدم الاختبارات النفسية و التربوية في تحديد نواحي القصور وتبيان نقاط الضعف والقوة في قدرات الفرد وإمكاناته واستعداداته بحيث نهتم بمعرفة الجوانب التي يعاني منها الفرد أو تشخيصية تقوم على تحليل نموذج القدرات والاستعدادات وتحليل الجوانب المزاجية والانفعالية وتحليل تشتت الاستجابات
- **العلاج**: وبعد تكوين صورة واضحة عن قدرات الفرد وإمكاناته واستعداداته بعد القيام بعمليات المسح والتشخيص. نقوم بعمليات العلاج واعادة التعليم والتكييف التي تحقق مستويات أفضل لتوافق الفرد مع نفسه وبيئته.

3 : التقويم واهميته :

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي. والتقويم عملية لازمة وضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم ومع البيئة. وان عملية التقويم ضرورية لجميع الأفراد. ويجب ان تكون متواصلة وشاملة لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. **فما هو التقويم ؟. وماذا نعني عندما نقول أن التقويم يجب أن يكون عملاً متواصلا ؟ وما الفرق بين القياس والتقويم ؟**

3 : 1 مفهوم التقويم :

عرف بلوم (Bloom, 1971) التقويم على انه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد.. الخ. وأنه يتضمن استخدام المحكات Criteria المستويات Standard والمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها. وعرف ثورندايك وهيجن (Thorndike & Hagen, 1961) التقويم بأنه وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف. واشار اليه داوني (Downie, 1997) بأنه اعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا. وعرفه غرونلاند (Gronlund, 1996) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ. وعرفه رجان (Carey, 2001) تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط. وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ويحدد من قبل. وعرف هاملتون التقويم على انه: العملية او العمليات التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الاوقات واقعة في مجال التطبيق. واشار تايلر الى التقويم على انه عملية تقرير مدى تحقيق الاهداف التربوية في البرنامج. اما ساندرز فينظر الى التقويم باعتباره عملية تقرير قيمة او جدوى عملية او ناتج ما. ويرى كوفرت في التقويم سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح. وتحدث جرونلند عن التقويم على انه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الاهداف وانها تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالاضافة الى الحكم على القيمة. واشار ستانلي الى التقويم بأنه عمليات تلخيصية او وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا. وعرف جوتمان التقويم على انه الحصول على معلومات دورية عن عمليات ونتائج "مردود" اي برنامج تدريبي(Mehrens & Lehmann, 1998) .

ومن استعراض التعريفات السابقه فانه يمكن تعريف التقويم على انه "عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات".

ومن هذا التعريف: يلاحظ أن التقويم: ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية. وبالتالي: فان الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل. وليس عملا غير مترابط " منفصل " أو حدثا أو نتاجا منتهيا، بل هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

- **مرحلة التخطيط:** ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم. بمعنى تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من أجل صنع القرار المطلوب. وهذا يتطلب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو الحاجة اليها.
- **مرحلة الحصول على المعلومات:** ونعني بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى. فإجراءات الاختبارات والاستبيانات وأدوات القياس الأخرى التي استخدمت بهدف جمع البيانات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.
- **مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام:** وفي هذه المرحلة يتم تحليل ووصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ويزود بها صانعو القرار بلغة واضحة ومفهومة لينتهي بذلك دور القائمين بالتقويم.

3: 2 خصائص التقويم:

يتميز التقويم بعدة خصائص من ابرزها:

- ان عملية التقويم عملية مباشرة في طبيعتها يقيم المهام المعرفية والفكرية complex cognitive tasks كما هي في واقع الحياة او يحاكيها Simulation كما هي في الواقع. وكذلك ففي تقويم اداء العمل الارشادي فعملية التقويم عملية مباشرة يقيم السلوك الناتج من العملية الارشادية كما هو في واقع الحال.
- ويركز التقويم على العملية والناتج Process and Product وليس على الناتج فقط. كما ان تقييم الاداء يتطلب استخدام المسترشد لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والنقد والتقويم. وما يرتبط به من اصدار الاحكام.
- ويتميز التقويم بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة آخرى
- ودور المسترشد في التقويم دور ايجابي وفاعل حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات من عدة مصادر ويحللها وينقدها ويضعها في اطار تركيبي جديد. ولا يأخذها كأمر مسلم به

- عملية التقويم عملية مستمرة: فالتقويم ليس شيئا ياتي بعد عملية الارشاد وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لايتجزأ منه. ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.
- وعملية التقويم عملية تعاونية Cooperative evaluation: ذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصرا على فرد واحد بعينه. وانما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية الارشادية سواء كانوا من المرشدين التربويين - موضوع التقويم - ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين والمعلمين أو المسترشدين أنفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور الارشاد النفسي والتربوي من أبناء المجتمع والبيئة المحلية: فالمسترشد / الطالب له دور في عملية التقويم. وذلك في مساعدة مرشديه ومعلميه على ممارسته للتقويم الذاتي Self evaluation بهدف تنمية الرغبة في القدرة على التقويم الذاتي وتقويم التقدم بحيث يصبح أكثر استقلالا في تقدير ما حققه من تقدم. وما يواجهه من مشكلات. وما حصله من نمو. ومن خلال مشاركته اليومية في العملية التربوية بوجه عام. وللمرشد/ المدرس دور في عملية التقويم في قياس مدى تقدم التلميذ عن طريق الاختبارات التي يجريها على طلبته او مسترشديه. وعن طريق ملاحظاته التي يسجلها عن طلبته/ مسترشديه بحيث يتمكن من الوقوف على مدى نموهم كأفراد وكمجموعة. ومن خلال هذه الاختبارات والملاحظات. يمكنه من تداول الأمر معهم. وتشخيص المشكلات التي تواجههم وتحديد مواطن الضعف والقوة في المنهج وفي حياتهم. والموضوعات التي تحتاج الى تعديل أو حذف أو تلك التي تثير اهتمام طلبته/ ومسترشديه أكثر من غيرها وتنال بالتالي اهتماما أكبر من قبل المدرس/ المرشد. ولمدير المدرسة دور في عملية التقويم باعتباره قائدا تربويا ومشرفا مقيما يعمل على تطوير البرامج التربوية في مدرسته ويضع القواعد التي ينبغي أن يسير العمل على أساسها والتي تتضمن النواحي الإدارية، ورفع مستوى العملية التربوية في مدرسته، والحياة الاجتماعية في المدرسة.

وللمشرف التربوي دور في عملية التقويم: فلم يعد مفهوم الإشراف التربوي قاصرا على التفتيش على المعلم وقياس مدى كفايته في العمل. وانما أصبح يهدف الى النهوض بشتى الوسائل بالعملية التعليمية / التعلمية. وذلك عن طريق مساعدة المعلم وتهيئة الوسائل التي تيسر له النجاح في تحقيق رسالته ودراسة العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعلم. وللآباء دور في عملية التقويم: ولابد من مشاركة الآباء للمدرسة في توجيه الأبناء. وبالتالي المشاركة في تقويم النتائج والآثار التي ترتبت على تنفيذ برنامج ما. فالآباء باعتبارهم مشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة. فانه يمكنهم تبيان نمو هذا السلوك أكثر مما تفعل المدرسة. وبالتالي: لابد من أن تعنى المدرسة بآراء أولياء الأمور فيما تقدمه من خبرات تعليمية. وذلك عن طريق الاتصال بهم اتصالا وثيقا وكتابة التقارير إليهم. واعطاء كل المعلومات اللازمة عن الأبناء. حتى يسهل توجيههم وارشادهم. ولاشك بأن حركة مجالس الآباء والمعلمين تعتبر وسيلة جيدة لتوثيق الصلة بين الآباء والمعلمين من أجل مساعدة المدرسة للوصول الى أهدافها في تحقيق العملية التربوية الناجحة.

- وعملية التقويم عملية شاملة: فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ. بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي.. الخ. وهي تمتد لتشمل دراسة العوامل التي تؤدي إلى ضعف هذا النمو في جانب ما. والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل هذا الضعف. وبالتالي: يستمر التقويم ليلازم العملية التعليمية / التعلمية وينتقل التقويم من التشخيص الى وصف العلاج.
- والتقويم ليس هدفا في حد ذاته وانما وسيلة لتحسين المنهج التربوي: والنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية / التعلمية. وتحسين المنهج التربوي وتطويره لتخدم الغرض الذي وجد من أجله. وذلك بتغيير الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعاتها أو إضافة موضوعات جديدة.. الخ.

- ويستمد التقويم مصداقيته Credibility وصدقه Validity من طبيعة الاداء الاصيل Authenic للمهمة التي ينفذها المسترشد وارتباطها بواقع الحياة اليومية له.
- ويعتمد التقويم على التقدير الكيفي Qualitative وبناء على سلالم تقدير Rating scales وصفية للاداء.
- ويقود التقويم المسترشد الى تطبيقه في مواقف حياتية أخرى مشابهة او مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها اداءه.

وحتى يؤدي التقويم النفسي والتربوي لوظائف على أفضل وجه ممكن، فانه يجب أن تتوافر فيه الخصائص التالية (Carey, 2001):

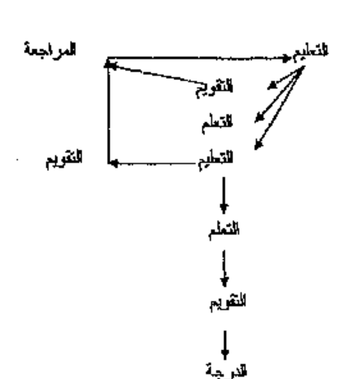
- **يجب أن يكون التقويم هادفا:** يبدأ بأغراض واضحة محددة. وبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائيا ولا يساعد على إصدار أحكام سليمة واتخاذ الحلول المناسبة.
- **يجب أن يكون التقويم شاملا:** يتناول العملية التعليمية / التعلمية بجميع مكوناتها وأبعادها. بحيث يتضمن جميع الأهداف المنشودة، وجميع نواحي النمو الجسمية أوالعقلية أو النفسية أو الاجتماعية، أو الروحية. وكذلك جميع مكونات المنهج، وجميع ما يؤثر في العملية التعليمية / التعلمية سواء كان ذلك في: الأهداف، الخطط، المناهج، التلاميذ، المعلمون، الإداريون، المباني والمرافق، والوسائل والمعدات، والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.
- **يجب أن يكون التقويم مستمرا:** يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، بل انه يبدأ قبلها حتى يكون عونا على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع التلاميذ وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم.
- **يجب أن يكون التقويم ديمقراطيا:** يحترم شخصية التلميذ بحيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا ويشاركه في تقويم ذاته.
- **يجب أن يكون التقويم علميا:** يمتاز بعدد من السمات التي تساعد في إصدار أحكام سليبة واتخاذ القرارات المناسبة. **فالصدق:** أن يكون

الأسلوب الذي نستخدمه في عملية التقويم قادرا على أن يقيس ما وضع لقياسه. و**الثبات** أن تعطى الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة متكافئة لها بقدر المستطاع. بالرغم من تأثير المقاييس التربوية لكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية. و**الموضوعية:** بعدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية لمن يقوم بعملية التقويم كالمزاجية مثلا أو الحالة النفسية للفرد أو تعبه أو نظرته النسبية الى الأمور وتقديره للمستويات. **ويجب أن يكون التقويم مميزا** يساعد على إظهار الفروق الفردية. ويتناول جميع الأهداف المنشودة موضوع التقويم. **ويجب أن يكون التقويم اقتصاديا:** يساعد على الاقتصاد في النفقات والجهد والوقت بحيث يزداد الاهتمام يوما بعد آخر بتكاليف التقويم في ضوء مبادئ اقتصاديات التعلم**ويجب أن يقوم التقويم على أساليب ووسائل متعددة** تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. كما تتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة. مما يتطلب ذلك استخدام وسائل وأدوات متنوعة بحيث تعطي تصورا كاملا وصورة حقيقية لجميع هذه الأمور دون أن تطمس بعضها أو تتجاهلها.

3 : 3 أنواع التقويم:

3 : 3 : 1 انواع التقويم بحسب وقت اجرائه:

عندما يقترن التقويم ببرنامج ما فانه لا بد ان في مرحلة من مراحل تطبيق هذا البرنامج لتحقيق غرض او اغراض معينة للبرنامج. وبناء على ذلك فان للتقويم انواع أربعة هي (الفرح، 2007):



أ- التقويم التمهيدي **Initial Evaluation**:

ويقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تجريب البرنامج التربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته.

ب- التقويم التطويري أو التكويني **Formative Evaluation**:

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يحدث عدة مرات أثناء تطبيق برنامج او تجربة ما بقصد تطوير هذا البرنامج او تلك التجربة. وقد عرّف مجلس رؤساء المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (The Council of Chief State School Officers, 2006) التقويم التكويني، بأنه: "عملية يستخدمها المعلّمون والطلبة خلال عملية التعليم، بحيث تزودهم بالتغذية الراجعة التي تمكنهم من تعديل تعليمهم وتعلّمهم بهدف تحسين تعلّم الطلبة للنتاجات التعليمية المستهدفة" (Popham, 2008). ويقوم على أساس تزويد المعلّم والمتعلّم بالتغذية الراجعة المستندة إلى المعلومات والإسهام في تحسين التعليم والتعلّم باتجاه تحقيق الغايات أو النواتج التعلّمية المستهدفة. مشيرا الى التقويم التكويني على أنه " عملية مخططة يقوم فيها كل من المعلّم والمتعلّم باستخدام الأدلة المتوفرة من معلومات التقويم، لتعديل ما يقومون بعمله في اللحظة الراهنة". ولا بد عند تبني الفاحص هذا النوع من التقويم من تبني نظرية التغذية الراجعة. حيث تستخدم البيانات التي يتم تجميعها والاحكام التي يتم اصدارها في تطوير البرنامج وهو في طور التطبيق.

ج - التقويم النهائي **Summative Evaluation**:

ويقصد به ذلك التقويم الذي يستخدم للحكم على برنامج ككل من اجل اتخاذ قرار فيه للاستمرار فيه او ايقافه. والتقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج الذي يكون قد خضع لعدد من التقويمات التطويرية لغرض تعديله وتطويره. من اجل اتخاذ قرار بخصوصه رفضا او قبولا.

د- تقويم المتابعة **Follow** – up Evaluation:

وهذا النوع من التقويم يقصد به ملاحقة البرنامج المطبق بتقديم متابعة له ونعني به تحديد الاثار المستمرة للبرنامج (او قياس الاثار البعيدة للبرنامج). وهو بالتالي انما يستجيب لعدد من التساؤلات التي ابرزها:

- ماذا يحدث بعد ان تقوم بتطبيق البرنامج التربوي ويتم تبنيها في ضوء تقويم نهائي. ثم تطبق على نطاق واسع ويعاد تطبيقها مرة بعد أخرى؟

- وهل نعتبر ان التجربة التي مرت بمراحل تقويمية تطويرية متعددة عدلت وطورت في ضوئها واتخذ منها موقف ايجابي طبقت بناء عليه. لم تعد بحاجة الى تقويم؟
- ام ينبغي ان تمتد يد التقويم لتلاحق البرنامج حتى بعد مرحلة التقويم النهائي؟

3: 3: 2 انواع التقويم بحسب الشمولية:

هناك نوعان من التقويم:

أ – التقويم الكلي (المكبر) Macro Evaluation:

يهتم التقويم الكلي او المكبر بتناول مخرجات النظم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام. كأن نقوم باستخدامه من اجل التحقق من تحقيق هدف تربوي ما. وبالتالي، فانه يمكن الاستفادة من بعض ادوات القياس في هذا النوع من التقويم في:

- **اختبار ملاءمة الوقت The response time test** بحيث يكون هذا الاختبار مهما عندما تظهر الحاجة الى تقويم وموازنة مدة الدراسة او البرنامج التربوي على المستويات المختلفة. وفي هذه الحالة تثار عدة اسئلة من مثل:
  - هل مدة البرنامج اطول من اللازم ام انها ملائمة ام اقل مما ينبغي؟
  - هل من الممكن الحصول على نفس النتائج في حالة تقليص المدة؟
  - واذا كان الجواب بنعم فكيف؟ وما مقدار النقص في المدة؟
  - وهل سيكون للتغير في مدة الدراسة أي تأثير على المتعلم؟ أو على المعلم؟
  - وهل تعطي هذه المتغيرات مبررا كافيا للتغيير؟
- **نسبة المخرجات الى المدخلات:** يمكن استخدام هذا الاسلوب في النظام التربوي بأشكال متعددة. وبما يناسب المستويات والاغراض المختلفة.
- **اختبار صحة المخرجات:** ويتعلق ذلك مباشرة بفاعلية النظام. ويمكن تطبيقه كميا ونوعيا كما يمكن تطبيقه باستخدام الاهداف التربوية او حاجات المجتمع والفرد كمعايير. ويمكن الاستفادة من هذا الاختبار كذلك من اجل تقويم الترابط وفيما اذا كان يصلح الناتج ليكون مدخلا جيدا في عملية تالية.

ب- التقويم المصغر او الجزئي Micro Evaluation:

يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج او الحالة التي يجري تقويمها. دون ربطها بأطار اكبر او بدراسة انعكاس اثار ما على حالات انظمة فرعية آخرى. وينطوي تحت هذا النوع من التقويم. انواع واساليب التقويم المطبقة في وزارات التربية في المادة كتقويم الموجهين التربويين او الامتحانات ووسائل التقويم الاخرى.

3: 3: 3 انواع التقويم بحسب درجته الشكلية

أ- التقويم الشكلي (الرسمي) Formal Evaluation:

وهو التقويم المعتمد على الاراء والملاحظات حيث يكون نافعا جدا في الامور التي تتعلق بالسلوك الانساني الذي لا يمكن اخضاعه لنتائج ادوات القياس بشكل مطلق.

ب- التقويم غير الشكلي (غير الرسمي)Informal Evaluation:

والذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود. وهو نوع عارض من التقويم ويعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية. وينصح عادة بعدم اعتماد المقوم مثل هذه الانطباعات والآراء لاستخلاص الاستنتاجات. ولا بد من الاعتماد على نتائج التقويم الموضوعية العلمية ونعني به التقويم الشكلي.

3: 3: 4 انواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات:

وهناك نوعان من التقويم بحسب المعلومات والبيانات وهما:

أ – التقويم الكمي Quantitative Evaluation

يعتمد التقويم الكمي على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس وهي ما يمكن ان نطلق عليها بالادوات او الوسائل الشكلية مثل الاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأثير وغيرها مع الاعتماد على الاساليب الاحصائية في تحليل نتائج هذه الادوات والخروج باستنتاجات على اسس علمية نسبيا.

ب – التقويم النوعي Qualitative Evaluation:

يعتمد هذا التقويم على الملاحظات والانطباعات الشخصية مما قد يكون له فائدة في اكمال الصورة للبرنامج. وفي بعض الحالات تحتوي الدراسات التجريبية على الجانبين الكمي والنوعي.

3: 3: 5 انواع التقويم بحسب القائمين به:

هناك نوعان من التقويم هما: **التقويم الداخلي Internal Evaluation**، **والتقويم الخارجي External Evaluation**. حيث يكون التقويم داخليا اذا كان المقومون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه. ويكون خارجيا ان كان على العكس من ذلك. ويمكن استخدام التقويم الداخلي عند اجراء التقويم التطويري. اما عند اجراء التقويم النهائي فمن المستحسن استخدام التقويم الخارجي. هذا، ويمكن اضافة نوع ثالث وهو التقويم الداخلي – الخارجي Internal – External Evaluation حيث يضم فريق التقويم بعض المعنيين بالبرامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به. من اجل الجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيدا عن التحضير الشخصي الذي قد يكون لدى اصحاب البرنامج. والاستفادة كذلك من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم. وفي تحليل نتائجه لمعرفتهم بتفاصيل البرنامج.

3: 3: 6 أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني:

هناك نوعان من التقويم هما: **التقويم الواسع Globalvaluation والتقويم المحلي (الضيق) Local Evaluation** ويشير هذا التصنيف الى الى امتداد الرقعة المكانية للتقويم. فاذا تناولنا البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية، يكون التقويم عندئذ واسعا. اما اذا حصر التقويم في منطقة بعينها وعندئذ يكون التقويم محليا او ضيقا. وعلى هذا الاساس فان تقويم برنامج محو الامية مثلا يكون على نطاق واسع ان قوم عالميا او دوليا ويكون محليا اذا تم تقويمه في منطقة بعينها.

3: 3: 7 انواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات:

توجد ثلاثة انواع من التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات هي: **التقويم الوصفي Descriptive Evaluation** حيث يتم عرض البيانات المطلوبة والتي تم جمعها في جداول واشكال بيانية وصفية ويعمل المقوم بعدئذ على وصف الموقف معتمدا على هذه الجداول والاشكال في وصفه. **والتقويم المقارن Comparative Evaluation** حيث ينتقل المقوم من عملية الوصف الى العمليات الاكثر تعقيدا وذلك بمقارنة النتائج التي اسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة او بنتائج عمليات تقويمية اجريت للبرنامج نفسه. **والتقويم التحليلي Analytic**

Evaluation حيث يقوم المقوم بتحليل النتائج بايجابياتها وسلبياتها وتفسيرها والتعليق عليها من اجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج لتساعد المسؤولين عنه في اتخاذ الاجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه(Tuchman, 1995).

3: 3: 8 انواع التقويم بحسب الموقف من الاهداف:

يمكن تصنيف التقويم بحسب الموقف من الاهداف الى نوعين هما: **التقويم المعتمد على الاهداف Goal Based Evaluation والتقويم بعيدا عن الاهداف Goal Free Evaluation** ويرى العديد من التربويين ان تقويم اي برنامج يجب ان يكون في ضوء اهداف ذلك البرنامج بحيث تظهر نتائج التقويم الاجابة عن مدى تحقيق اهداف البرنامج وبأية درجة تم تحقيقها. اعتمادا منهم على ان لكل برنامج اهداف محددة يرمي البرنامج الى تحقيقها من خلال محتواه والاساليب المتبعة فيه. بينما يرى آخرون ان يكون التقويم بعيداعن الاهداف لعدة اسباب من ابرزها:

- ان الاهداف المزعومة المعلنة قد لا تعبر عن الاهداف الحقيقية
- وان الاهداف غالبا ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة انها تكون بصيغ تتميز بالعمومية. مما قد يغطي انشطة مرغوبا فيها وانشطة اخرى غير مرغوب فيها.

لا جل ذلك فهم يدعون الى التقويم بالاثر الفعلي للبرنامج دون ان يضرب بالاهداف عرض الحائط عند اجراء التقويم.

3: 3: 9 انواع التقويم بحسب فلسفته:

يمكن تصنيف التقويم بحسب فلسفته الى التقويم التقليدي (التجريبي) Classical Evaluation ويوصف احيانا بانه النموذج النباتي الزراعي، لاعتماده على الاسلوب العلمي في البحث الذي تبنى نتائجه على ما تسفر عنه ادوات القياس تماما. كما يتم تجريب نوع جديد من البذور او السماد في الزراعة وتتم مقارنة نمو نوعين من النبات ضابط وتجريبي للخروج بحكم على مدى صلاحية المتغير المستقل في التجربة. والتقويم المتطور (الاجرائي) Operational (Transactional) Evaluation الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع الاثار المترتبة على البرنامج وجميع الظروف المحيطة به. كما يسعى

للحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوم ومتخذ القرار. لمعرفة اكثر المعلومات اهمية بالنسبة لمتخذ القرار او بمن سينتفع بنتائج التقويم.

3. 3. 10 انواع التقويم بحسب الغرض منه:

يشار الى التقويم عادة بأنه تحسين وتطوير العملية التربوية. وبالتالي تحقيق النمو المتكامل في شخصية الفرد الذي يشكل محور العملية التربوية وقد ورد في التصنيفات السابقة اشارة لمثل هذا التوجه بشكل رئيسي او ضمني. وللتقويم أغراض متعددة (عوده، 2005):

- التقويم لأغراض تعديل الخطط الدراسية والبرامج التدريسية. مثل طرق التدريس والوسائل التعليمية والكتب المدرسية
- التقويم لأغراض التصنيف بحسب التخصصات الدراسية (علمي، أدبي، تجاري، فندقي، زراعي)
- التقويم لأغراض التعيين او القبول: وهو ما يحدث عند تقديم الطلبة للقبول في الجامعات او المؤسسات الاخرى
- التقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستعداد حيث تتطلب بعض المهن او التخصصات الدراسية مهارات وقدرات وخصائص شخصية معينة.
- التقويم لأغراض فرز المعاقين عقليا او ضعاف العقول عن ضعاف التحصيل.
- التقويم لأغراض التوجيه والارشاد تربويا ومهنيا واختيار النشاطات التي تناسب قدراتهم وميولهم ومساعدتهم على حل المشكلات الشخصية وتمكينهم من التكيف الاجتماعي.
- التقويم لأغراض رصد العلامات واصدار الشهادات المدرسية التي تعتبر بمثابة المخطط الأكاديمي (التحصيلي) والانفعالي والاجتماعي للطالب
- التقويم لأغراض توفير التواصل بين البيت والمدرسة حيث تعتبر الامتحانات احدى وسائل الاتصال من خلال متابعة المدرسة واولياء الامور لنتائج الطلبة وتحصيلهم خلال الفصل او السنة الدراسية
- التقويم لأغراض استكشافية في عملية التدريس فقد يجري المعلم بعض الامتحانات القصيرة في نهاية بعض الحصص او المحاضرات للتعرف على درجة انتباه الطلبة أثناء المحاضرة

- التقويم لأغراض اثارة الدافعية ويمكن ان تستغل الامتحانات لاثارة الدافعية عند الطلبة
- التقويم لتوفير البيانات والمعلومات المتعلقة باجراء البحوث والدراسات التربوية
- التقويم لأغراض التعلم. فالطالب يتعلم من خلال الامتحان وغالبا ما يحتفظ الطالب بالمعلومات التي تتضمنها اسئلة الامتحان بعد ان يتم تصويبها من خلال التغذية الراجعة.

4: الاختبارات:

يواجه المعلمون وغيرهم من العاملين في مجالات التربية والتعليم صعوبة حقيقية في إعداد البنود الاختيارية وتوظيفها لتحقيق الأهداف التي يسعون لها، وذلك بسبب صعوبة إعداد هذه الاختبارات من ناحية، وقلة خبرتهم في مجال الإعداد لها.

ولاشك بأن كل طالب قد ألف الاختبارات منذ الوهلة الأولى لخبرته في التقدم للفحوص العديدة وفي مناسبات متنوعة ولأغراض مختلفة، وبعض هؤلاء الطلبة قد مارس أنواعاً مختلفة من الاختبارات، مثل القدرات أو القبول في برنامج تعليمي أو تدريبي، أو اختبار تحصيلي لمختلف الموضوعات الدراسية التي يتعلمها في المدرسة أو الكلية، أو اختبار على إجراء الطبيب له بهدف تقييم وضعه الصحي وتحديد الأعراض المرضية التي قد يعاني منها هذا الطالب أو ذاك.

ولما كان كل واحد منا يعتقد أنه يعرف ما هو الاختبار ومفهومه وأنه مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام وصنع القرارات، ولما كانت هذه الأداة تمثل جانباً هاماً جداً في العملية التربوية، فإنه لابد من تحديد مفهوم الاختبار وتعريفه.

4: 1 مفهوم الاختبار:

يعرف الاختبار على أنه: إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (Brown, 1996).

إن هذا التعريف يشير إلى عدة أمور هامة تتمثل فيما يلي:

- **أن الاختبار إجراء منظم**: فالاختبار طريقة تتألف من خطوات معينة متتابعة، وكل خطوة تتطلب مجموعة من القوانين. وعليه، فالاختبار طريقة معيارية

يؤخذ فيها كل عمل بناء على قوانين موصوفة، ففقرات الاختبار وتعليماته وزمنه وظروفه الأخرى التي يدار بموجبها تمثل قوانين تطبق على جميع الأفراد التي يتقدمون للاختبار. وكذلك، فجميع الأشخاص الذين يقومون بتنفيذ الاختبار هم أيضا يتبعون الطريقة نفسها في كل مكان، مما يتيح لنا مجال إجراء المقارنات بين الأفراد الذين يتقدمون لاختبار ما واتخاذ قرارات بشأنهم.

- **السلوك:** ونحن نلاحظ آداء المفحوص في موقف اختباري. وما فقرات الاختبار التحصيلي (على سبيل المثال) إلا عملا أو سلوكا يمكن أن يكون دليلا مقبولا لتحصيل الطلاب للأهداف المرصودة له. ونحن نلاحظ أيضاً السلوكيات الاستجابية للطلاب الذين يأخذون الاختبار.
- **العينة:** ولكل سمة من السمات عدد من السلوكيات الدالة عليها وبالتالي، فإنه يمكن كتابة الكثير من الفقرات التي تعكس كل السلوكيات الدالة على هذه السمة أو السمات. إلا أنه ومن الناحية العملية فإن الاختبار يحتوي عادة على عدد محدود من الفقرات، وبالتالي، فإن الاختبار يمثل عينة فقط من المجال المتوقع للفقرات. وإذا كانت العينة تمثل مجال الفقرات بشكل معقول، فإن علامات الاختبار ستعكس الحقيقة، كما سيكون التقدير لتحصيل الطلاب صحيحا. أما إذا كانت العينة غير ممثلة، فإن أحد أمرين سيحدث: **التقدير النحس للاختبار**: فإذا كانت فقرات الاختبار صعبة. فسيحصل الطلاب على علامات أخفض مما يستحقون، وهذا يعني تحصيلهم الحقيقي أكثر مما تدل عليه علامات الاختبار. وفي هذه الحالة، فإن الاختبار الصعب يؤدي إلى تقدير نحس. أو **التقدير المغالى فيه**: أما إذا كان الاختبار أقل من معدل صعوبة مجال الفقرات فسيحصل الطلاب على علامات أعلى مما يستحقون، والعلامة العالية في الاختبار تزيد التقدير لقدر الطالب. علماً بأن المعدل يتم استخراجه من مجموع الفقرات الكلي للمجال - موضوع القياس - وعليه، فالاختبار السهل يزيد من تقدير أو حساب القدرة لدى الطالب. ومن المهم جداً إزاء ذلك أن يكون الاختبار عينة ممثلة لمجال الفقرات الممكنة ليعكس الحقيقة بصورة صحيحة.

- **السمة أو الصفة الخاصة**: في الاختبار نحن لا نقيس السلوك من أجل السلوك نفسه، ذلك أن الهدف من الاختبار هو أن يعكس أداؤه للسمة المراد قياسها. ولهذا فإننا نراقب ونقيس أداء الطلاب في الاختبار. وهو بالتالي قياس السمة. وبما أننا لا نقيس السمة الخفية مباشرة، لذا، فإنه لابد من قياسها بطريقة غير مباشرة من خلال السلوكيات الدالة عليها. مما يعني بالضرورة بروز سؤال حول ما الذي يقيسه الاختبار ؟ وهل الطريقة المنظمة تقيس القدرة التي نريد قياسها ؟ أم أننا نقيس شيئاً آخر ؟ فإذا كانت أداءات السلوك هي المؤشرات الصحيحة للسمة فقط ولاشيء آخر، فإننا نكون على ثقة جيدة بأن الاختبار يقيس ما نريد قياسه. ومن المهم هنا التأكد من أن أداء السلوك يعكس السمة بدقة وضبط إلى درجة معقولة.

2 : 4 أغراض الاختبارات:

الاختبارات بحد ذاتها لا أغراض أو أهداف لها، فأغراضها أو أهدافها هي في الحقيقة أغراضنا وأهدافنا وهي أدوات قياس محايدة كالمتر. إلا أنه يمكن تحديد بعض أغراض الاختبارات واستخداماتها في المجال التربوي على التالي: (أبو لبدة، 1987):

(1) **قياس تحصيل الطلبة وتقدمهم**: يقدم لنا الاختبار معلومات هامة عن سير العملية التعليمية ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.

(2) **القبول والاختيار**: يحقق لنا الاختبار اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة أو اختيار الأفضل منهم في ضوء المعلومات التي يقدمها لنا، كما إنه يفرز لنا الأفراد المؤهلين لاستلام وظيفة ما أو عمل ما في ضوء تلك المعلومات التي يزودنا بها الاختبار.

(3) **تحديد المستوى**: ويحدد لنا الاختبار مستويات الطلبة وتصنيفهم إلى عدة مجموعات حتى يمكننا من إلحاق كل طالب بالمجموعة التي تناسب مستواه، مما يمكن المسؤولين بعدئذ من وضع الاستراتيجيات التعليمية التي تتلاءم ومستوى كل مجموعة.

(4) **التشخيص**: وعندما يواجه المتعلمون صعوبات متكررة في مجال تعليمي معين، فإن الاختبار التشخيصي يزودنا بمواقف القوة والضعف في المعارف

والمهارات التعليمية المستخدمة. مما يسمح لنا باتخاذ القرارات المناسبة في تطوير الأساليب التعليمية وتنويعها واستخدام استراتيجيات جديدة لذلك.

(5) **تنشيط الدافعية:** وقد تثير الاختبارات الصفية دافعية الطلبة فيقبلون على الدراسة بشكل مستمر ومنظم.

(6) **التغذية الراجعة للمعلم والطالب:** كما تقدم الاختبارات تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية، فتكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، مما يسمح بإتاحة الفرصة للمعلم في تعديل أساليبه في التعليم أو السير بها قدماً، وتسمح للطالب أيضاً في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتطوير عاداته الدراسية نحو الأفضل.

(7) **تقويم المناهج والبرامج الدراسية:** تستخدم الاختبارات عادة من أجل جمع المعلومات عن المناهج الدراسية المختلفة، ومدى تحقيق الأهداف التربوية لها، مما يتيح للمسؤولين من اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير المناهج الدراسية بما يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة.

(8) **المقارنة والترتيب:** وقد يلجأ المعلمون إلى ترتيب الطلبة وإجراء المقارنات بينهم في ضوء ما يراه مناسبالسير العملية التعليمية.

(9) **البحث التربوي:** ويعد الاختبار أحد الأدوات الرئيسة الهامة التي تستخدم على نطاق واسع في جمع البيانات والمعلومات في مجال البحث التربوي في مختلف أنواعها.

4 : 3 عيوب الاختبارات وأضرارها :

للاختبارات أضرار ومساوئ متعددة (أبو لبدة، 1987) خاصة الاختبارات التقليدية التي يقصد بها كل اختبار مقالي أو إنشائي يعطي فيه الفاحص بضعة أسئلة إلى الطالب ويطلب منه الإجابة عليها في حصة واحدة أو أكثر. ويمكن تصنيف هذه الأضرار والمساوئ على النحو التالي:

(1) **أضرار صحية:** فكثير من الطلبة يميلون عادة إلى إهمال دراسة ما هو مطلوب منهم ويرجئون ذلك إلى أن يحين موعد الامتحانات، فيأخذون بالسهر وتناول المنبهات المختلفة والإكثار من شرب الشاي والقهوة ويجهدون أنفسهم فيصابون بالنحول والاصفرار والهزال وارتعاش الأطراف والدوار أو الدوخة أحيانا، وبعضهم يصاب بالمرض إذا أجهد نفسه للغاية.

(2) **أضرار نفسية:** وكذلك، وبفعل السهر والإجهاد وتناول المنبهات، تضطرب الذاكرة ولا يستطيع التلميذ التركيز وتضعف قدرته على المحاكمة والتمييز والتفكير المنطقي، ومن ثم تسوء نتيجته. وتكثر حالات الانهيار العصبي والانتحار وقلق التلاميذ وخوفهم مع اقتراب موعد الامتحانات.

(3) **أضرار اجتماعية:** وتزداد فرص إساءة العلاقة بين التلميذ والمعلم بسبب الاختبارات وبين التلاميذ أنفسهم وبين أسرهم خاصة عندما يفصل هؤلاء التلاميذ بسبب رسوبهم وتزويد المجتمع بمجموعة من الفاشلين الذين لم يتزودوا بالسلاح المناسب للتكيف تكيفا سليما.

(4) **أضرار خلقية:** وعندما يطلب المعلمون من تلامذتهم تذكر جميع ما تعلموه في نهاية العام الدراسي بحيث يعلق عليه مصائرهم، فانهم يطلبون المستحيل من بعضهم، ولما كان هؤلاء يخشون الرسوب فإنهم يلجأون إلى الغش وقد ينحرفون في سبيل النجاح.

(5) **أضرار مادية أو اقتصادية:** وقد أدى نظام الامتحانات في بلادنا إلى رسوب إعداد كبيرة من الطلبة ومن ثم حرمانهم من متابعة الدراسة، وحتى الذين يحصلون على معدلات منخفضة فإنهم يحرمون أيضا من دخول الجامعات والكليات التي يرغبونها، أو الانتماء إلى أقسام يطمحون في الانتماء إليها مما يحمل الآباء على الاستعانة بمدرسين خصوصيين لأبنائهم كي يتمكنوا من النجاح والحصول على معدلات مرتفعة تمكنهم من تحقيق آمالهم وطموحاتهم.

(6) **أضرار تربوية تعليمية:** وقد أدت الاختبارات إلى الاهتمام بالواجبات المنزلية والدروس الخصوصية مما حرم التلميذ من الاستفادة من وقت فراغه بالترويح عن نفسه، وتنمية ميوله وهواياته وصداقاته، وتنشيط جسمه، وتعلمه مبادئ الحياة الاجتماعية والأخلاقية عن طريق التعامل مع الآخرين.

1 وليس الهدف من الامتحان حشو الأذهان والعقول بالمعارف والمعلومات بل خلق جيل صالح قادر على التكيف السليم في مختلف الظروف والأحوال أي إن الهدف من التربية والتعليم هو مساعدة التلميذ في حياته الحاضرة وإعداده لحياة المستقبل.

2 وقد أدت الامتحانات إلى كراهية الدراسة ونفور التلاميذ من المدرسة سواء بحرمانها إياهم من أوقات فراغهم وراحتهم أو بتكليفهم بأعمال شاقة كاستظهار ما يدرسونه نتيجة لرسوبهم ومن ثم عقابهم أو توبيخهم من قبل مدرسيهم وذويهم أو بإثارة خوفهم وقلقهم في مواسم الامتحانات.

3 كما أدى نظام الامتحانات إلى الاهتمام بالمعارف المحضة وتغلب الجانب النظري على الجانب العملي وعدم الاهتمام بالدراسات العملية والمهارات اليدوية والنشاطات المختلفة مما أدى إلى عدم الاهتمام بالموسيقى والرسم والتربية البدنية والفنية والطباعة.. إلى غير ذلك مما يفيدهم في حياتهم وفي كسب عيشهم كمواطنين، وفي بناء شخصياتهم كأعضاء نافعين.

4 قبل الامتحانات كان التلميذ يدرس مدفوعاً بدوافع داخلية مثل حب العلم وفائدته لهم في حل مشاكلهم أو تحقيق أغراضهم، وهذا يتجلى في التربية الإسلامية حيث لم يكن هناك امتحانات، وقد أدى ذلك إلى ظهور حركات علمية أدبية وإنتاج تراث ضخم وظهور علماء عديدين.

5 وتؤدي الامتحانات الحالية إلى إضاعة وقت كبير كان يجب أن ينفق في التعليم، فكثيراً ما يلجأ المدرسون إلى إضاعة بعض الحصص كي يتيحوا للتلميذ فرصة الاستعداد للامتحانات، وفي بعض البلدان العربية يعفي الطلبة الذين يتقدمون إلى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من الدوام فترة طويلة من الزمن استعدادا لهذا الامتحان.

6 تسم هذه الامتحانات التلميذ بسمة عقلية لا تمحى مثل الغباء أو الذكاء المفرط، وهذه الصفة أو السمة تحدد مكانته في الحياة كبالغ وعلاقته بأقرانه كتلميذ وكعضو في أسرته، وتدمر فكرته عن نفسه أو احترامه لها وتثبط عزيمته إذا كان مقصراً، كما قد تحمل المدرسين وربما أسرته على عدم الاهتمام بتعليمه.

7 وأدت الامتحانات إلى إدراك ضيق للمواهب والذكاء مما أدى إلى الاهتمام بمن برزوا في بعض الميادين الأكاديمية فقط، وعدم الالتفات إلى من أظهروا مواهب اجتماعية وقيادية وعملية، فأدى ذلك إلى حرمان معظم

التلاميذ من متنفس لمواهبهم وحرمان المجتمع من مواهب وقدرات هو في أمس الحاجة إليها.

8 تحد من حرية المعلم في رسم المنهاج الذي يفيد التلاميذ أو تكملة نقصه أو ربطه بالحياة أو تعديله بحيث يتمشى مع قدرات التلاميذ في مدرسته.

4: 4 أنواع الاختبارات:

هناك أنواع عديدة من الاختبارات تصنف بحسب استخداماتها وفوائدها (Gay, 2003) (أهلاوات وآخرون، 1985):

4:4: 1 أنواع الاختبارات في ضوء تصحيح ووضع علامات الامتحان:

تصنف الاختبارات إلى:

- **اختبارات موضوعية**: حيث يكون الاختبار موضوعيا إذا كان إعطاء العلامة للسؤال أو الاختبار موضوعياً، وهذا مرتبط بخصائص وقواعد يعبر عنها الاختبار الموضوعي.
- **اختبارات المقال أو الاختبارات الذاتية**: وهي الاختبارات التي تتضمن أسئلة مقال كالإنتاجيات الفنية أو الأعمال الخلاقة، حيث تدخل الذاتية عند إعطاء العلامة. فإذا صحح اثنان أو أكثر مقالة أو رسماً أو تلوينة، فإنهم سيختلفون في وضع العلامة بل قد يقدم المصحح نفسه علامتين مختلفتين في مناسبتين مختلفتين، وهذا النوع مرتبط أيضا بخصائص وقواعد ومزايا يعبر عنها الاختبار المقالي أو الذاتي.

4: 4: 2 أنواع الاختبارات انطلاقا من درجة التقنين أو التعيير:

فانه يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات مقننة أو معيرة**: وهذا يعني اختباراً يعد من قبل الاخصائيين في الاختبارات ومواد التخصص بطرق معيرة ومبلورة لإدارة الاختبار وملاحظته وإعطائه العلامات. كما إن هذا النوع ينتجه الناشرون والتجاريون بإشراف الأخصائيين في الاختبار وذوي العلاقة، مع مراعاة إدارتها وتصحيحها وتفسيرها تحت ظروف معيرة و محددة.

- **اختبارات غير رسمية يعدها المعلم:** ويمثل هذا النوع من الاختبارات الغالبية العظمى للاختبارات في مجال التربية والتعليم. وهي اختبارات تصمم من قبل المعلمين، وتتميز بأساليب غير معيرة لكنه يمكن مقارنة نتائجها مع مجموعة أخرى من الاختبارات، وتمتلك عدة خصائص ومزايا تتلاءم وأهداف المعلم المحددة لعينة من الطلاب الذين يقوم المعلم بقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما.

4: 4: 3 أنواع الاختبارات استنادا إلى أسلوب إدارة الاختبار:

كما يمكنك تصنيف الاختبارات إلى قسمين رئيسن هما :

- **اختبارات فردية:** تصمم لتدار على فرد واحد في جلسة اختبار خاصة. كالفحص الإكلينيكي أو العيادي حيث تتاح للفاحص فرصة إقامة صلة ألفة مع المفحوص تجعله أكثر قربا منه وأقوى على تحقيق أهدافه.
- **اختبارات جمعية:** تصمم هذه الاختبارات لتجرى على مجموعة كبيرة من الناس في الوقت نفسه، وهي الأكثر شيوعا واستخداما في مجال التربية حيث يمكن لاختبار جمعي أن يدار من قبل شخص واحد يقدم فيه مفحوصون بأعداد كبيرة اختباراً ما.

4: 4: 4 أنواع الاختبارات في ضوء الاهتمام المعطى للغة في عملية الاختبار:

فإنه يمكنك تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات لفظية:** تعطي الأهمية لملاحظة استجابات المفحوصين اللغوية مثل: التشابه والاختلاف بين المفاهيم، واستقصاء التناظرات الشفوية، وتعريف كلمات ومفاهيم، وكتابة إجابات لأسئلة... الخ.
- **اختبارات أدائية أو اختبارات المهارات العملية:** وتصمم لمشاهدة الاستجابات غير اللفظية مثل أداء مهمة أو تجميع وتفكيك جزء من آلة والنشاطات الرياضية وأية نشاطات نفسية حركية للمفحوصين.

4: 4: 5 أنواع الاختبارات في ضوء الاهتمام المعطى لعامل الوقت:

يمكنك تصنيف الاختبارات إلى:

- **اختبارات السرعة:** حيث يكون التركيز فيها على سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة، حيث يتمكن الطلاب من خلالها في أداء مهمة بدرجة معينة من الضبط والتي تمثل الهدف الحقيقي للقياس. وعليه: ففي هذا النوع من الاختبار، فإن السمة التي يجب قياسها هي سرعة الأداء.
- **اختبارات الدقة:** بهدف تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال موضوع معين.

4: 4: 6 أنواع الاختبارات في ضوء طبيعة مجال القياس (المعرفي مقابل العاطفي):

يمكنك تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات الأداء الأقصى:** من أجل تحديد حجم قدرات المفحوص والتي بها يتم محاولة ما يمكن أن يعمله عندما يبذل قصارى جهده بحيث يتوقع من المفحوص بذل قصارى جهده ليحصل على أقصى علامة ممكنة في الاختبار.
- **اختبارات الأداء الطبيعي:** وتهدف هذه الاختبارات إلى تقدير الاستجابات العادية والسلوكيات الطبيعية وتحديد ما يمكن أن يقوم به الشخص بصورة تلقائية طبيعية تحت ظروف عادية بحيث يتوقع من المفحوص أن يعبر عن مشاعره الحقيقية أو اتجاهاته أو عاداته أو أدائه أو تفضيلاته أو اعتقاداته أو آرائه.. الخ.

4: 4: 7 أنواع الاختبارات بناء على تحديد فقرات الاستجابة لنوع القدرات العقلية:

فإنه يمكنك تصنيف الاختبارات إلى:

- **اختبارات تزويد أو استدعاء الاستجابة:** بهدف اختبار الذاكرة بحيث يقدم الشخص الإجابة من ذاكرته ويستدعي الاستجابة للسؤال.
- **اختبار اختيار الاستجابة:** بحيث يقدم الاستجابة أو الإجابة الصحيحة لكل فقرة، وما على الطالب إلا أن يحدد أو يختار الاستجابة من عدة بدائل

معطاة. مثال ذلك: الاختبارات من نوع الصح والخطأ، اختبارات المزاوجة، أسئلة الاختيار من متعدد.

4: 4: 8 أنواع الاختبارات في ضوء استخدام الاختبارات للتعليم الصفي أو لنوع القرار:

يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات تحديد المستوى**: تستخدم لتحديد المهارات التي تعد كمتطلبات سابقة، أو مدى درجة إتقان أهداف لمساق ما، أو اختبار أفضل نموذج تعلمي يناسب الطلاب. مثال ذلك: اختبارات الاستعداد والقابلية والاختبار القبلي وتقرير استبانات الذات.. الخ.
- الاختبارات المرحلية أو البنائية أو التكوينية: وهي تلك الاختبارات التي تستخدم للتقويم المرحلي وتهدف إلى:
  - تحديد مدى تقدم تعلم الطالب.
  - تزويد المعلم والطلاب بتغذية مرتدة.
  - معالجة أخطاء التعلم.
- **الاختبارات العلاجية**: وهي الاختبارات التي تستعمل لتحديد صعوبات تعلم معين بهدف علاجها.
- **الاختبارات الختامية أو النهائية**: وهي الاختبارات التي تستخدم للتقويم الختامي وهدفها الرئيسي هو تحديد التحصيل في نهاية مقرر دراسي من أجل تعيين مدى إتقان الطلاب للأهداف وإعطائهم علامات مناسبة. وأكثر الاختبارات استخداما هي اختبارات التحصيل التي يقوم بإعدادها المعلم.

4: 4: 9 أنواع الاختبارات بناء على كيفية تفسير علامات الاختبار:

يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات معيارية المرجع**: يصنف الاختبار بأنه معياري المرجع إذا صمم ليزود الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين. وعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتخاذ مجموعته معيارا والذي يمكن أن يكون معدل (وسط، وسيط، منوال)،

كما يمكن مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئينية بين المجموعة كلها.

- **اختبارات محكية المرجع**: يسمى الاختبار بمحكي المرجع إذا صمم لينتج علامة اختبار تفسر في ضوء أداء محكي مستقل، وفي هذه الحالة يكون مستوى الأداء محددا وموصوفاً بوضوح. وهذا المستوى من الأداء يخدم كمرجع مقابل كل علامة اختبار ستقارن أو تقوم.

4: 5: مواصفات الاختبار الجيد:

عندما نستخدم اختباراً من أجل الحصول على معلومات تساعدنا في اتخاذ قرار ما، فإننا نواجه مشكلة أساسية تتعلق باختيارنا للاختبار الذي يمكن أن يفيدنا في اتخاذ القرار المناسب والوصول من أجل ذلك إلى الحقيقة، وقد تكون هناك بدائل عديدة لاختبارات أو أدوات قياس أخرى يمكن استخدامها لأغراض اتخاذ القرار. ولكن، يخطر ببالنا سؤال جوهري:

9 أي هذه الاختبارات أو أدوات القياس هو الأفضل في تقديم المعلومات المفيدة ؟

10 وما هي الأسس التي نستند إليها في اختبارنا أداة القياس ؟

ولاشك بأن أمورا كثيرة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تقييم جودة أداة القياس – موضوع الاختبار – فالصدق والثبات والموضوعية والقابلية للاستعمال أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار خاصة وأن الصدق يشير إلى الدرجة التي يمكن فيها لأداة القياس أن تقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها، بينما يشير الثبات إلى درجة الدقة أو الضبط والإحكام في عملية القياس بحيث تعطينا معاملات الثبات فكرة عن درجة الاتساق أو التوافق في نتيجة القياس عند تكراره. أما القابلية فإنها تعني عددا من العوامل ترتبط بالاقتصاد في الكلفة والوقت والجهد والملاءمة والقابلية للتفسير، وكلها عوامل تؤخذ في الاعتبار عما إذا كان استخدام اختبار ما أو أداة قياس ما على نطاق واسع أمرا عملياً (Gay, 2003). ويمكن عرض الصفات المرغوب توافرها في أدوات القياس على النحو التالي:

4: 5: 1 الثبات

فالثبات كما يراه الباحثون يعني مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد أو الظواهر، وتحت نفس الظروف أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن(Gay, 2003):

وهناك تعريفات متعددة للثبات كما يراها عدد من المؤلفين:

- فالثبات قد يعني الاستقرار Stability: بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار.
- والثبات قد يعني الموضوعية Objectivity: بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة كائناً من كان الأخصائي الذي يطبق الاختبار.

فإذا أعطى معلم العلوم تلاميذه اختبارا فتريا (يوميا أو شهريا) في المادة المتعلمة، ثم صححه ورصد درجاتهم واستخرج رتبهم، وبعد أسبوع عاد المعلم وطبق الاختبار نفسه على التلاميذ نظرا لفقدانه أوراق الاختبار الأول، ثم صحح الاختبار ورصد الدرجات مرة ثانية، وقارنا بين درجتي الاختبارين فإننا نلاحظ ما يلي(جدول رقم:2- 2):

- درجات التلاميذ جميعهم قد ارتفعت في المرة الثانية باستثناء درجة سليمان فقد انخفضت درجاتها من 68 - 65.
- ارتفاع درجات التلاميذ في المرة الثانية كان طفيفا وهو يتراوح بين أربع درجات ودرجة واحدة.
- لم تتغير رتب التلاميذ جميعهم بل تميزت بثبات رتبهم في المرة الثانية لتطبيق الاختبار.
- ارتفاع درجات التلاميذ في المرة الثانية ناجم عن أثر التدريب أو الخبرة التي مروا بها عند أدائهم الاختبار في المرة الأولى، ومن الممكن أن يكون حصل تعلم جديد نتيجة قيام التلاميذ بعد أدائهم الاختبار في المرة الأولى بالاستفسار من زملائهم أو بالرجوع إلى موضوع الاختبار في كتبهم للتأكد من الإجابات التي قدموها في الاختبار أول مرة.

جدول رقم (5.1)

درجات تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم لمرتي التطبيق

أسماء التلاميذ / نتائج الاختبار	تطبيق الاختبار الأول		تطبيق الاختبار الثاني	
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
سامي	93	1	95	1
سعيد	85	2	89	2
سعد	82	3	85	3
سالم	79	4	82	4
سليم	70	5	72	5
سليمان	68	6	65	6
سلام	63	7	64	7
إسلام	58	8	60	8
سلطان	47	9	51	9
سلمان	45	10	48	10

أولا: حساب الثبات:

ولحساب الثبات طرق متعددة:

أ- طريقة إعادة الاختبار Test - Retest Method:

بحيث يعطى التلاميذ الاختبار الذي نريد حساب معامل ثباته ثم تصحيحه وتدوين نتائجه. وبعد فترة زمنية قصيرة (أسبوع مثلاً) يعاد فحص التلاميذ بالاختبار نفسه مرة ثانية وضمن ظروف متشابهة وتصحيحه وتدوين نتائجه مرة ثانية، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق فنكون قد استخرجنا معامل ثبات الاختبار أو معامل استقرار الاختبار.

وعيوب هذه الطريقة: هي أن الاختبار نفسه يطبق أكثر من مرة على التلاميذ أنفسهم فيألف التلاميذ الاختبار، وتصبح لديهم فكرة عامة عنه وخبرة به، بالرغم من اختلاف التلاميذ أنفسهم في مدى اكتساب كل منهم للخبرة الجديدة مما يجعل بعض

التلاميذ يكتبون أجوبتهم السابقة دون تفكير، خاصة إذا كانت الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق قصيرة بحيث لا تؤثر هذه الفترة على عامل النسيان عندهم. وبالرجوع إلى الجدول رقم: (5.1)، فإن معامل ثبات الاختبار يساوي: (0.6738).

ب - طريقة الصور المتكافئة Equivalent Forms:

حيث نلجأ إلى إعداد اختبارين مختلفين لكنهما متشابهان أو متكافئان أو متوازيان في كل شيء، ثم تطبيقهما على التلاميذ في جلسة واحدة أو جلستين بفاصل زمني قدره بضع ساعات أو عدة أيام. فنعطي الاختبار الأول (الصورة الأولى)، وبعد انتهاء التلاميذ من الإجابة على فقرات الاختبار الأول. نعطي الاختبار الثاني (الصورة الثانية) ونستخرج معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق لنصل إلى معامل ثبات الاختبار أو معامل التكافؤ Coefficient of Equivalence.

وتتميز هذه الطريقة بأنها تلغي أثر التدريب والتذكر أو النسيان، وتساعد الباحث على التخلص من مشكلة الفاصل الزمني وإعطاء بنود الاختبار نفسه للتلاميذ مرتين.

ج - طريقة تجزئة الاختبار Split - Half Method:

وفي هذه الحالة يعطى الاختبار كله إلى التلاميذ للإجابة عنه. وعند تصحيحه نقسم فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين بحيث يحتوى القسم الأول منه على الفقرات الفردية له (1، 3، 5،...الخ) ويحتوى القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار (2، 4، 6،.. الخ) ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار لنصل بذلك إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي.

وتتميز هذه الطريقة بأنها:

- تجنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص أو إعداد صور متكافئة للاختبار.
- تلغي أثر التغيرات التي يمكن أن تطرأ على حالة التلميذ العلمية والنفسية والصحية وتؤثر بالتالي على مستوى أداءه للاختبار.
- ومع ذلك، فإن من عيوب هذه الطريقة:
- أن قسمة الاختبار إلى نصفين قد تؤدي إلى عدم تجانس نصفي الاختبار.

- أننا لا نقيس معامل ثبات الاختبار ككل وإنما لنصفي الاختبار مما حمل عدد من الباحثين إلى البحث في طرق إحصائية جديدة من أجل حساب معامل ثبات الاختبار ككل:

فاستخدام معادلة سبيرمان - براون Spearman Brown تساعدنا على التنبؤ بالزيادة المنتظرة في معامل الثبات إذا أضفنا إلى الاختبار نفسه عددا من الأسئلة مشابهة للأسئلة الموجودة فيه، أي إن هذه المعادلة تمكننا من تحديد العلاقة بين الزيادة في طول الفحص والزيادة التي تترتب على ذلك في معامل الثبات. ومعادلة سبيرمان - براون تساوي:

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{ن ر}}{1 + (\text{ن} - 1)\ \text{ر}}$$

حيث أن: ر ث ت = معامل الثبات التقديري أو معامل ثبات الفحص ككل.

ن = عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول الفحص.

ر = معامل الثبات النصفي للفحص.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (1)، فإن معامل الثبات حسب معادلة سبيرمان - براون يساوي:

$$\text{ر ث ت} = \frac{0.6738 \times 2}{0.6738 + 1} = 0.8051$$

وهناك معادلات إحصائية أخرى يمكن بواسطتها استخراج معامل الثبات الكلي للاختبار مثل:

معادلة رولون Rulon وهي تساوي: تباين الفرق بين درجات الاختبارين المكون كل منهما من نصف الاختبار الكلي على تباين درجات الاختبار الكلي.

معادلة كودر - ريتشاردسون Kuder - Richardson وهي تساوي:

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - 1} \times 1 - \frac{\sum \text{ص خ}}{\text{ع}^2}$$

حيث أن: رث ت = معامل الثبات التقديري.

ك = عدد أسئلة الاختبار.

ص = نسبة مَنْ أجاب إجابة صحيحة عن السؤال.

خ = نسبة مَنْ أخطأ في الإجابة عن السؤال.

$ع^2$ = مربع الانحراف المعياري للاختبار (التباين).

د - حساب الثبات من إحصائيات الفقرة:

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار، والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة. وفي صورتها العامة يطلق عليها معامل ألفا Coefficient Alfa ويعبر عنها بالمعادلة التالية:

$$\text{ألفا} = \left(\frac{د}{د - 1} \right) \left(\frac{ع^2_{ت} - \sum ع^2_{د}}{ع^2_{ت}} \right)$$

حيث أن: ألفا = قيمة الثبات المقدرة.

د = عدد الفقرات في الاختبار.

ع ت = الانحراف المعياري.

ثانيا: العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

إلا أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في ثبات نتائج الاختبار تتلخص في النقاط الرئيسية التالية:

- **عدد أسئلة الاختبار:** حيث ترتفع القيمة العددية لمعامل الثبات تبعا لزيادة عدد أسئلة الاختبار، بمعنى أن معامل ثبات الاختبار الطويل أكبر من معامل ثبات نفس الاختبار عندما ينقص عدد أسئلته إلى النصف أو الثلث أو أية نسبة أخرى. وعلى سبيل المثال إذا أردنا أن نستخرج معامل الثبات بطريقة سبيرمان - براون) فإن معامل الثبات سوف يرتفع من 0.637 إلى 0.80
- **زمن الاختبار:** فثبات الاختبار يتأثر بالزمن المحدد له. وتشير الدراسات التي أجراها كل من لينكويست وكوك Lindguist & Cook إلى أن معامل الثبات يزداد تبعا لزيادة الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار حتى يصل إلى الحد المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار فيصل الثبات إلى نهايته العظمى ثم يقل الثبات تبعا لذلك كلما زاد الزمن عن ذلك الحد.
- **تباين قدرات المفحوصين:** معامل ثبات درجات الاختبار لمجموعة متجانسة من التلاميذ ينقص في قيمته العددية عن معامل ثبات درجات نفس الاختبار على

مجموعة أخرى أقل تجانسا من المجموعة الأولى. فلو كان لدينا تلاميذ يتميزون جميعهم بمستوى مرتفع من التحصيل في فصل دراسي واحد وطبقنا عليهم الاختبار، فإن معامل ثبات درجاتهم سوف يكون أقل من درجات مجموعة أخرى من التلاميذ يتميزون بمستوى تحصيل متباين. وتفسير ذلك، أنه إذا كانت قدرات المفحوصين متقاربة، فإن درجاتهم تكون أقل انتشاراً، أي أكثر تقاربا مما كانت قدرات المفحوصين متباينة أو مختلفة اختلافا كبيرا. فلو طبقنا اختبارا ما على مجموعة من الأفراد انحرافها المعياري (7) ووجدنا أن معامل ثبات درجات الاختبار يساوي (0.76) فإن معامل ثبات هذا الاختبار عند تطبيقه على مجموعة أخرى من التلاميذ انحرافها المعياري (18) يساوي:

$$\text{ر ت ث} = 1 - \frac{\text{ع}^2\,1\,(1 - \text{ر }11)}{\text{ع}^2\,2\,\text{ر }22}$$

حيث أن: ر 22 = معامل ثبات المجموعة الثانية.

ر 11 = معامل ثبات المجموعة الأولى.

ع2 1 = تباين المجموعة الأولى.

ع2 2 = تباين المجموعة الثانية.

وبالتعويض عن القيم في المعادلة. فإن:

$$\text{ر ت ث }22 = 1 - \frac{49\,(1 - 0.76)}{324} = 0.9637$$

- **مستوى قدرات المفحوصين:** يختلف مستوى قدرات المفحوصين من شعبة إلى شعبة أخرى أو من فصل دراسي إلى فصل دراسي آخر. فقد يتضمن الفصل الدراسي الواحد تلاميذ يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء ومستوى تحصيل عال، بينما يتميز فصل دراسي آخر بمستوى منخفض من التحصيل وذكاء أقل. وبالتالي، فإن ما يناسب تلاميذ الفصل الدراسي الأول من اختبارات سوف لا يناسب تلاميذ الفصل الآخر، مما يجعل درجات التلاميذ تنخفض في الفصل الدراسي الآخر.

5 - **التخمين:**

فزيادة التخمين تنقص ثبات أي اختبار لأن الإجابة التي تعتمد على التخمين في المرة الأولى لإجراء الاختبار لا تعتمد على نفس هذا التخمين في المرات القادمة لإجراء ذلك الاختبار. وبذلك، تضعف الصلة بين مرتي التطبيق للاختبار فتنخفض بذلك القيمة العددية لمعامل الثبات، وتختلف الاختبارات في مدى تأثيرها بالتخمين تبعا لنوعها. وتعتبر الاختبارات المتعلقة بنوع الاختيار من متعدد أكثر أنواع الاختبارات تأثراً بالتخمين. وعلى الفاحصين أن يدققوا في اختيار أسئلتهم ويصيغوها بعبارات تقلل من فرص التخمين بها ليصلوا بذلك إلى مستويات عالية من الثبات.

- **صياغة أسئلة الاختبار**: ذلك أن الأسئلة الغامضة، الخادعة، العاطفية، الطويلة تقلل من ثبات الاختبار، بينما الأسئلة الواضحة في صياغة فقراتها الموضوعية، القصيرة تزيد من ثبات الاختبار. وعلى الباحث أن يصيغ أسئلته بعبارات واضحة تماماً تحقق له الثبات الحقيقي المرجو.

6 - **مدى صعوبة الاختبار:**

إذا تألف الاختبار من أسئلة سهلة جداً أو من أسئلة صعبة جداً. فإن درجات التلاميذ عليه تكون متقاربة. وتقلل من الثبات. وإذا ما أراد الباحث أن يزيد من ثبات اختباره، فإن عليه أن يؤلف الاختبار من أسئلة تتراوح في مدى صعوبتها بين(0.25-0.75) وأفضل الأسئلة كان مستوى صعوبته يساوي (0.50).

7 - **حالة التلميذ:**

ويتأثر الثبات بالحالة التي يكون فيها التلميذ علميا وصحيا ونفسيا ومستوى تدربه على الموقف الاختباري عند أدائه الاختبار. وكلما كانت حالة التلميذ العلمية والصحية والنفسية عالية كلما زاد من معامل ثبات الاختبار.

4: 5: 2 الصدق Validity:

أما الصدق فله مفهوم واسع أيضاً، وأول معاني الصدق هو أنه يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها (Gay, 1990).

أولا: خصائص الصدق:

وللصدق خصائص عديدة:

- فهو **يتوقف على عاملين هامين هما**: الغرض من الاختبار أو الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها. والفئة أو الجماعة التي سوف يطبق عليها الاختبار.
- **وللصدق صفة نوعية**: أي خاصة باستعمال معين (بالغرض الذي من أجله وضع الاختبار) وبالتالي، فإن اختباراً تحصيلياً في مادة ما يكون صادقا إذا كان يقيس تحصيل التلميذ في تلك المادة، بينما لو طبق الاختبار نفسه في مجال آخر (كالذكاء مثلاً)، فإن نتائجه سوف تختلف.
- **وللصدق صفة نسبية أو متدرجة وليست مطلقة**: فلا يوجد اختبار عديم الصدق تماماً أو تام الصدق. هذا، إذا قمنا باستخدام الاختبار لما وضع من أجله.
- **وللصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه**: فعندما نحكم على تلميذ ما بأنه ذكي فإننا نصدر حكمنا هذا بناء على نتائج الاختبار الذي صمم لقياس التلميذ.
- **ويتوقف صدق اختبار ما على ثباته**: أي بإعطاء النتائج نفسها تقريبا في كل مرة نقوم فيها بتطبيق الاختبار نفسه على الفصل الدراسي ذاته. فإذا تغير معامل الثبات كان الاختبار غير صادق. هذه الصفة عند فرد أو مجموعة من الأفراد بحيث يقوم صاحب الاختبار بصياغة تعريف للصفة التي يريد قياسها مستنداً إلى نظرية فيحللها إلى عدة عناصر ويضع عليها أسئلة تدور حول هذه العناصر.

ثانيا: انواع الصدق:

1 - الصدق التجريبي Experimental Validity:

يعتمد هذا النوع من الصدق في تحديد مدى الصدق على الاتفاق أو الارتباط بين درجات الاختبار الذي تود الكشف عن صدقه ودرجات فحص آخر مثل: درجات فحص المدرس أو معدل التلميذ في الفصل. ونسمي درجات فحص المدرس في هذه الحالة بالمحك

Criterion وهـي: الأداة التي نكشف بها عن صدق الاختبار والتي يجب أن تتصف بالموضوعية والصدق والثبات.

2 - الصدق التنبوي **Predictive Validity**:

يحسب الصدق التنبؤي في اختبار بإيجاد مقدار العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات محك آخر تجمع عنه المعلومات فيما بعد. وتستخدم النتيجة التي نحصل عليها عادة للتنبؤ بأدائه أو نتيجته مستقبلاً، ويستخرج بمقارنة نتائج الاختبار مع نتائج اختبار أو معدل تراكمي للتلميذ نحصل عليه مستقبلا يستعمل عادة في اختبار القدرات واختبارات التحصيل المعيرة أو المقننة. ومن أكثر المشكلات التي يواجهها الباحث صعوبة في اختبارات الانتقاء هي العثور على مقياس مقبول من أجل استعماله كمقياس للمحك في التحقق من صدق الاختبار، ولكل نوع من مقاييس المحك مشكلاته الخاصة به. ولا بد من توافر عدد من الصفات المرغوب بها في مقياس المحك وهي:

- **الصلة الوثيقة بالموضوع**: حيث يعتبر المحك وثيق الصلة بالموضوع بالقدر الذي يكون فيه الأداء على مقياس المحك مناظرا أو ممثلا للنجاح في العمل.
- **الخلو من التحيز**: ويقصد بذلك أن المقياس يجب أن يكون من النوع الذي يتيح لكل فرد نفس الفرصة للحصول على علامة تمثل أحسن ما عنده.
- **الثبات**. وقد مر ذكره.
- **جدواه أو مدى تيسره**. وفي اختبارنا لمقياس محلي معين نواجه دائما بمشكلات عملية تتعلق بدرجة ملاءمة المقياس وجدواه ومدى تيسره: كم من الزمن نحتاج للحصول على علامة في المحك لكل فرد ؟، وكم هي الكلفة ؟، وكم من التعطيل يحدث في النشاط الاعتيادي ؟

3- الصدق التلازمي **Concurrent Validity**

ويعني كشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه في وقت أو قبل اجراء الاختبار. أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر بحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار. على أن يعطى الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه الاختبار

4- صدق المحتوى:

يقصد بصدق المحتوى Content validity ان يقوم الباحث بفحص مضمون الاختبار فحصا دقيقا منتظما لتحديد ما اذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك. الذي يقيسه كما هو الحال في الاختبارات المرجعة الى المعيار او تحتوي على معظم ان لم يكن جميع جوانب هذا السلوك. كما هو الحال في الاختبارات المرجعة الى المحك. ومثل هذا النوع من الصدق نستخدمه في العادة في تقويم الاختبارات التحصيلية التي نعدها لقياس مقدار ما تمكن التلاميذ من اتقانه من جوانب مهارة معينة. او ما حصلوه من مقرر دراسي او برنامج مهني.

وهناك طرق عديدة لتحديد صدق المحتوى نذكر منها:

أ – جدول المواصفات:

يساير هذا النوع من الصدق عملية بناء الاختبارات خطوة خطوة. لأن اعداد اسئلة او مفردات هذه الاختبارات انما يتم عن طريق الفحص الدقيق الذي يعتمد على تحليل المحتوى للمثيرات والاستجابات والاهداف واستشارة الخبراء واللجوء الى المحكمين. وعلى اساس المعلومات التي يتم تجميعها يتم تحديد مواصفات الاختبار والتي تتضمن الموضوعات التي يجب ان يشملها الاختبار. والاستجابات التي يجب اختبارها. والطريقة الاكثر يسرا في تحديد مثل هذه المواصفات هي اعداد جدول ثنائي يسمى جدول المواصفاتت table of specification او مخطط blueprint ولأن هذا الجدول اكثر شيوعا في الاختبارات التحصيلية نعطي مثالا عليه من هذا الميدان الا انه لا يوجد ما يمنع من استخدامه في بناء الاختبارات من انواع أخرى.

(1) خطوات بناء جدول المواصفات:

يتطلب بناء جدول المواصفات ما يلي:

- تحديد الاهداف التعليمية أو ما يطلق عليها مخرجات التعلم
- تحديد محتوى المادة الدراسية او المقرر المراد وضع الاختبار فيه وذلك عن طريق اعداد قائمة تفصيلية بالموضوعات التي يحتويها المقرر
- تحديد الوزن النسبي للاهداف التعليمية ويتم ذلك عن طريق الآتي:
  - تكتب قائمة بالاهداف التعليمية الاجرائية التي سبق تحديدها
  - تصنف هذه الاهداف وفقا لنوعها (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل.......)

- يحسب عدد الاهداف في كل فئة ثم تحسب النسبة المئوية لكل فئة في ضوء العدد الكلي للاهداف (مثلا: 40٪ تذكر، 30٪ فهم، 20٪ تطبيق، 10٪ تحليل)

• تحديد الوزن النسبي للموضوعات ويتم ذلك عن طريق:

- اختيار معيار معين لتحديد الوزن النسبي للموضوع وليكن عدد ساعات التدريس لكل موضوع او لكل وحدة. او عدد صفحات الموضوع في الكتاب المقرر او تقدير المعلم الشخصي.
- حساب الوزن النسبي لكل موضوع في ضوء العدد الكلي للمعيار المستخدم. (عدد الساعات مثلا).

• عمل جدول للاوزان النسبية للمحتوى والاهداف معا كالتالي:

- يكتب في العمود الاول عناصر المحتوى (الموضوعات) وفي العمود الاخير الاوزان النسبية لعناصر المحتوى في صورة نسب مئوية.
- يكتب في الصف الاول العلوي الاهداف التعليمية وفي الصف الاخير السفلي الاوزان النسبية لهذه الاهداف في صورة نسب مئوية.
- تملأ خانات الجدول بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي للخلية} = \frac{\text{الوزن النسبي للهدف} \times \text{الوزن النسبي لعنصر المحتوى}}{\text{المجموع الكلي للاوزان } (100)}$$

مثال:

مقرر في تخصص الجغرافيا (طقس ومناخ) يتم تدريسه في 40 ساعة ويحتوى على 6 موضوعات هي:

• الضغط الجوي (10 ساعات)
• الرياح (6 ساعات)
• الحرارة (8 ساعات)
• الرطوبة النسبية (5 ساعات)
• سحب (6 ساعات)
• جبهات هوائية (5 ساعات)

وبعد تحليله تم تحديد 20 هدفا تعليميا موزعة كالآتي: 8 تذكر، 6 فهم، 4 تطبيق، 2 تحليل

حساب الوزن النسبي للموضوعات:

الضغط الجوي = $\frac{10}{40} \times 100 = 25\%$

الرياح = $\frac{6}{40} \times 100 = 15\%$

الحرارة = $\frac{8}{40} \times 100 = 20\%$

الرطوبة = $\frac{5}{40} \times 100 = 12.5\%$

السحب = $\frac{6}{40} \times 100 = 15\%$

الجبهات الهوائية = $\frac{5}{40} \times 100 = 12.5\%$

<u>حساب الوزن النسبي للأهداف:</u>

تذكر = $\frac{8}{20} \times 100 = 40\%$

فهم = $\frac{6}{20} \times 100 = 30\%$

تطبيق = $\frac{4}{20} \times 100 = 20\%$

تحليل = $\frac{2}{20} \times 100 = 10\%$

ثم توضع هذه النسب في جدول كالتالي:

جدول الأوزان النسبية للموضوعات والأهداف:

الموضوعات	الأهداف				الأوزان النسبية
	تذكر 8	فهم 6	تطبيق 4	تحليل 2	للموضوعات
الضغط الجوي 10	10.0%	7.5%	5.0%	2.5%	25%
الرياح 6	6.0%	4.5%	3.0%	1.5%	15%
الحرارة 8	8.0%	6.0%	4.0%	2.0%	20%
الرطوبة 5	5.2%	3.9%	2.6%	1.3%	13%
السحب 6	6.0%	4.5%	3.0%	1.5%	15%
جبهات هوائية 5	4.8%	3.6%	2.4%	1.2%	12%
الأوزان النسبية للأهداف 40 ساعة	40%	30%	20%	10%	100%

- يتم التخلص من الكسور عن طريق التقريبات المتوازنة وفي ضوء ما يراه المعلم كما يتضح في الجدول التالي:

الموضوعات	الأهداف				الأوزان النسبية
	تذكر 8	فهم 6	تطبيق 4	تحليل 2	للموضوعات
الضغط الجوى 10	10.0%	7.0%	5.0%	3.0%	25%
الرياح 6	6.0%	5.0%	3.0%	1.0%	15%
الحرارة 8	8.0%	6.0%	4.0%	2.0%	20%
الرطوبة 5	5.0%	4.0%	3.0%	1.0%	13%
السحب 6	6.0%	4.0%	3.0%	2.0%	15%
جبهات هوائية 5	5.0%	4.0%	2.0%	1.0%	12%
الأوزان النسبية للأهداف 40 ساعة	40%	30%	20%	10%	100%

ثالثا: العوامل المؤثرة في الصدق:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في مدى صدق الاختبار:

1 عوامل تتعلق بالتلميذ:

- فاضطراب التلميذ في الاختبار قد يشل قدرته على الإجابة ويحصل بالتالي على نتيجة لا تمثل قدراته الفعلية.
- والتخمين أو الغش أو محاولات التلميذ التأثير على الفاحص بالأسلوب الذي يؤدي به إلى اختباره تؤثر هي أيضا على مستواه في الاختبار

2 عوامل تتعلق بالاختبار نفسه:

- فلغة الاختبار إذا كانت فوق مستوى التلاميذ، فإن بعضهم سوف يعجز عن فهم السؤال. وبالتالي لا يستطيع الإجابة عنه مما يقلل من مستواه في الاختبار.
- وغموض أسئلة الاختبار تجعل التلميذ يفسرها تفسيرات متباينة؛ ويجيب عنها إجابات خاطئة تقلل هي أيضا من مستواه الفعلي في الاختبار.
- وسهولة أسئلة الاختبار أو صعوبتها تجعل التلميذ يحصل على درجات لا يستحقها، فيتأثر حكمنا عليه بأنه تلميذ ممتاز أو وسط أو ضعيف، وهي لا تمثل في الحقيقة قدرة التلميذ الفعلية في الاختبار.
- وصياغة أسئلة الاختبار والتي قد تحمل في طياتها أدلة ومؤشرات تدل على الجواب بحيث يتمكن التلميذ من الحصول على درجة أعلى مما يستحق.
- وتمثل العلاقة بين أسئلة الاختبار وما تعلمه التلميذ عاملا هاما في قياس الفهم والتفسير والتحليل والتطبيق خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار ممثلة بصدق لما تعلمه التلميذ من قبل معلمه. أما إذا كانت مادة الاختبار هي غير المادة التي تعلمها التلميذ، فإن هذا يؤدي إلى حصوله على درجات لا تمثل تحصيله الفعلي وتقلل من مستوى صدق الاختبار.

3 عوامل تتعلق بإدارة الاختبار:

- فالعوامل البيئية تؤثر على أداء التلميذ تأثيرا يقلل أو يزيد من مستوى صدق الاختبار، مثل: الحرارة، والبرودة، والضوضاء، والازدحام في البيئة المحيطة.
- وطباعة أسئلة الاختبار وعدم وضوحها أو وجود أخطاء مطبعية أو سوء ترتيب أسئلة الاختبار هي أيضا عوامل مساعدة في التقليل من مستوى صدق الاختبار.

- والتعليمات غير الواضحة التي لا تبين للتلميذ كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، فيخطئ التلميذ في فهم تعليمات الاختبار ويحصل على درجات أقل مما يستحق بالفعل.
- وبسبب استعمال الاختبار في غير ما وضع له، فان صدقه سوف يكون ضعيفاً.
- وعدم استعمال الاختبار مع الفئة التي وضع لها يقلل من قدرة المفحوص على الحصول على درجات أعلى أيضاً.

4: 5: 3 الموضوعية:

تعني الموضوعية إخراج رأي المصحح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين. كما تعني أيضا أن يكون الجواب محددا سلفا بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية.

والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبارات يتوقف عليها ثبات الاختبار، ومن ثم صدقه، كما أنها ضرورية لجميع أنواع الاختبارات من تقليدية وحديثة. إلا أن لزومها أشد بالنسبة للاختبارات التقليدية (المقالية)، لأنها تتصف بالذاتية، بمعنى أن تصميمها وتصحيحها يتأثران بآراء وأهواء المصحح.

4: 5: 4 سهولة التطبيق:

من العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويمنا لقابلية الاختبار للاستعمال: سهولة التطبيق. فكلما كان إجراء أو تطبيق الفحص أسهل كلما كان ذلك أفضل، إذ أن صعوبة التطبيق قد تكون عائقاً يمنع تحقيق الصدق والثبات والموضوعية. وقد يحصل المفحوص على علامة متدنية لا تمثل قدرته الحقيقية وقد يكون السبب في انخفاض درجته ليس عدم معرفته للجواب، وإنما عدم فهمه للتعليمات.

4: 5: 5 سهولة التصحيح:

على الفاحص عند وضع اختباره أن يفكر بطريقة التصحيح. فإذا كانت طريقة التصحيح معقدة أو غير دقيقة أو تسمح بالذاتية كان الفحص أقل قيمة مما لو كانت طريقة تصحيحه سهلة بسيطة موضوعية. كما إن طريقة التصحيح المعقدة قد تؤدي إلى

الأخطاء فضلاً عن الوقت والجهد اللذين تتطلبهما ، ولا بد عندما نستخدم العلامة أن يكون لها تفسير وأن تتخذ معنى معيناً. وعلى مؤلف الاختبار أن يزود المفحوص بمعلومات تتيح له أن يكون تقويما صحيحا للاختبار بالنسبة لاحتياجاته الخاصة، وأن يعطي العلامة التي يحصل عليها كل فرد المعنى المناسب؛ وهذا يعني أن يضمن مؤلف الاختبار دليلا يسميه بدليل الاختبار وبنوده ومواده المرفقة الأخرى. وبالتالي، لا بد من مستخدم الاختبار أن يجد في هذا الدليل الأمور الرئيسية التالية:

4 وصف للوظائف التي صمم الاختبار لقياسها والإجراءات التي اتبعت في تطويره.
5 وصف التعليمات التفصيلية في تطبيق الاختبار.
6 وصف مفاتيح التصحيح والتعليمات الخاصة بتصحيح الاختبار.
7 بيانات المعايير للمجموعات المرجعية المناسبة.
8 بيانات عن ثبات الاختبار.
9 بيانات عن الارتباطات الداخلية بين الدرجات الفرعية.
10 بيانات عن العلاقات بين الاختبار وعوامل أخرى.
11 عمل أدلة عن استعمالات الاختبار وتفسير نتائج تطبيقه .

4: 5: 6 الاقتصاد في الكلفة:

ولا بد من التأكيد على أهمية التوفير في النفقات عند إعدادنا للاختبار واستخدامنا له. ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار كلفة النسخة الواحدة من الاختبار وما إذا كان بالإمكان استخدام كتيبات الاختبار نفسها مرة بعد أخرى.

4:6 بناء الاختبار:

ولما كان الاختبار كما عرفناه لك هو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك، وان كان اختباراً تحصيلياً فهو يمثل أيضاً إجراء منظما لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب، فإننا بصدد البدء بإجراءات بناء الاختبار وتجريبه وتحليل نتائجه للتأكيد على أهداف التعلم المشار إليها سابقاً. ولما كان البحث التربوي يهتم أساسا بتحصيل الطالب وتطويره نحو الأفضل، فسيقتصر الحديث هنا في بناء الاختبار التحصيلي بخاصة، وبناء الأنواع الأخرى من الاختبارات بعامة.

4: 6: 1 تجميع فقرات الاختبار:

لتجميع فقرات الاختبار وطبعه وإعداده بصورته النهائية، يمكنك اتباع الخطوات الرئيسية التالية:

أولا: اختيار فقرات الاختبار:

لقد درست الأنواع المختلفة للاختبارات، وسوف تجد بين يديك أشكالا ونماذج متعددة من الأسئلة تناسب الموضوع الذي تسعى لقياس نواتج التعلم فيه. ويمكنك ملاحظة أي نوع من الاختبارات أنسب لقياس جميع نواتج التعلم المستهدفة، وبالتالي تختار هذا النوع أو ذاك من أنواع الاختبارات. ولابد أن تأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية عند اختيارك فقرات الاختبار:

1 - وحدة الموضوع:

وعلى افتراض أنك سوف تقوم ببناء اختبار لمادة التاريخ وأن موضوع الاختبار يتعلق بالعرب في عصور زمنية مختلفة، بمعنى أن كل موضوع من موضوعات التاريخ المستهدفة في الاختبار يدور حول حقبة زمنية، فإننا نتوقع من الطالب عند إجابته عن أسئلة الاختبار أن يركز ذهنه على حقبة زمنية محددة قبل الانتقال إلى حقبة زمنية أخرى. وهذا يعني أن إجابة الطالب لأسئلة الاختبار تشتق من خلال الوعي الكامل بالصورة الكلية الشاملة التي يستحضرها في ذاكرته عن تلك الفترة الزمنية، وبالتالي، فإن ما يفضله التربويون هو جعل أسئلة الاختبار تمثل وحدة كلية متكاملة بحيث تسهل على الطالب الاستجابة لأي سؤال متعلق بنفس الفترة أو الموضوع المستهدف في الاختبار. أما إذا كانت أسئلة الاختبار تتضمن موضوعات مختلفة، فإن ذلك يتطلب من الطالب أن يعيد تكييف ذاكرته بين فترة وأخرى لتحقيق الإجابة عن مختلف أسئلة الاختبار.

2 - وحدة الهدف:

الأصل في الاختبار أن يكشف عن مدى تحقق أهداف التعلم ونواتجه من تدريس مقرر دراسي. وهذا يعني بالضرورة أن تشمل أهداف المقرر الدراسي الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتمييز وتكوين الاتجاهات والقيم واكتساب المهارات - إلى غير ذلك من الأهداف السلوكية ومجالاتها المختلفة. وكل هدف من هذه الأهداف يناسبه نموذج أو أكثر من نماذج الأسئلة المختلفة. ومن الأفضل لك أن تأتي

فقرات أسئلة الاختيار التي تدور حول هدف واحد متتابعة، لتليها فقرات أسئلة أخرى تقيس هدفا آخر، وهكذا...

3 - نوع السؤال:

ونعني به نوع السؤال الذي وقع عليه اختيارك في قياس هدف التعلم المستهدف. فإذا ما اخترت نوع أسئلة الاختيار من متعدد، فلتكن الأسئلة متتابعة ضمن وحدة متكاملة يتبعها نوع آخر من أنواع الأسئلة. ومثل هذا الإجراء يساعدك في وضع تعليمات خاصة بكل وحدة من وحدات أسئلة الاختبار ولا داعي إلى إعادة التعليمات في كل مرة تعود إلى نوع معين من أسئلة الاختبار.

4 - مستوى الصعوبة:

راع التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار بحيث ينتقل الطالب في إجابته للاختبار من الأسئلة السهلة إلى الأكثر صعوبة، فلا يحبط المفحوص حين يجد نفسه أمام فقرات صعبة لا يستطيع الإجابة عنها. أو أنه سوف يحتاج إلى وقت أكبر للتفكير في الإجابة عنها مما يفقده دافعية الاستمرار في الإجابة عن بقية فقرات الاختبار.

4. 6. 2 ترتيب فقرات الاختبار:

أما عن كيفية ترتيب فقرات الاختبار في ورقة الاختبار، فقد اعتمد الباحثون عدة طرق من أهمها:

- ترتيب فقرات الاختبار حسب الشكل، وهذا يتطلب منك أن تضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة مع بعضها البعض فتضع مثلاً أسئلة الصح والخطأ يليها أسئلة الاختيار من متعدد، ثم بعد ذلك أسئلة المزاوجة، فأسئلة الإجابات القصيرة.. وهكذا..
- ترتيب فقرات الاختبار حسب المحتوى: ونعني به تسلسل الفقرات في ورقة الاختبار حسب تسلسل منطقي لمحتوى المادة الدراسية فتكون الفقرات المتصلة بموضوع معين متتابعة ضمن الموضوع الواحد، وضمن الشكل الواحد.
- ترتيب فقرات الاختبار حسب الصعوبة: خاصة إذا كانت فقرات الاختبار من نفس الشكل والمحتوى. ويمكنك أن تستخدم المؤشرات الإحصائية في هذا الصدد خاصة إذا كنت قد طبقت فقرات الاختبار أكثر من مرة على

الطلاب فتقوم بترتيبها من الأسهل إلى الأصعب حسب التحليل الإحصائي الذي توصلت إليه.

- ترتيب فقرات الاختبار حسب المستوى العقلي الذي تقيسه الفقرة. وينصح عادة بترتيب فقرات الاختبار من الأسهل إلى الأصعب ضمن المستوى العقلي الواحد بنفس الشكل أو نوع السؤال.

4: 6: 3 تعليمات الاختبار:

تمثل تعليمات الاختبار إرشادات هامة وضرورية توجه الطالب وترشده في أداء الاختبار. ومهما كانت أسئلة الاختبار هامة وشديدة الفعالية، فإنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم يستطع الطالب كتابة إجابته عن الأسئلة. وعلى الطالب أن يعرف كيف يكتب إجابته ضمن الزمن المحدد للإجابة حتى تأتي استجابته للفقرات معبرة تماماً عن قدراته الحقيقية. ويمكنك الاسترشاد بالاستفسارات التالية لتضمينها تعليمات الاختبار وهي:

- كم عدد أسئلة الاختبار ؟
- ما أنواع أسئلة الاختبار ؟
- ما الزمن المحدد للإجابة عن أسئلة الاختبار ؟
- في أي مكان يجيب الطالب عن أسئلة الاختبار ؟ هل يجيب على ورقة خارجية ؟ أم يجيب على نفس ورقة أسئلة الاختبار ؟ أم على كراس معد لذلك ؟
- هل وضعت علامات متساوية لكل أسئلة الاختبار ؟
- أم أن هناك أسئلة وضعت لها علامات من أسئلة أخرى ؟
- هل وضعت أسئلة اختيارية في الاختبار ؟ هل خيرت الطالب عن أسئلة أقل من المعروض أمامه في ورقة أسئلة الاختبار ؟
- إذا طلبت من طلبتك أن يحذفوا سؤالاً أو أكثر من أسئلة الاختبار ! فأي الأسئلة يحذفون ؟ هل تركت الحرية لهم في حذف سؤال أو أكثر من أسئلة الاختبار يختارونه بأنفسهم أم تختاره أنت ؟
- هل تطلب من طلبتك أن يجيبوا عن أسئلة الاختبار بالترتيب ؟ أم أنك تترك لهم حرية الإجابة حسب الترتيب الذي يرتأيه الطالب نفسه ؟

- هل هناك تحديد مسبق لعدد أسطر إجابة كل سؤال ؟ أم تترك للطالب حرية الإجابة وبالقدر الذي يراه مناسباً ؟
- ما معادلة التصحيح التي سوف تستخدمها؟ هل وضعت معادلة تصحيح خاصة بكل سؤال؟ أم أنك وضعت نظاماً شاملا للتصحيح على كل أسئلة الاختبار؟

إنك إذا أجبت عن كل هذه الاستفسارات، فإنك سوف تصل بالتأكيد إلى تصور مقترح لتصميم تعليمات مناسبة للاختبار بحيث تأتي استجابة الطالب عليها معبرة عن قدراته الحقيقية. وحتى يتحقق لك تصميم تعليمات واضحة للاختبار، فإنه يمكنك اتباع ما يلي:

- نبه طلابك إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة على فقرات الاختبار.
- نبه طلابك إلى مكونات الاختبار. عرفهم بعدد فقرات الاختبار. ضع قيمة العلامة على كل فقرة من فقرات الاختبار.
- حدد زمن الاختبار. قدر لتلاميذك الزمن الذي يستغرقونه في الإجابة عن كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- نبه طلابك إلى عدد أوراق الاختبار.
- دون في صفحة التعليمات طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، هذا إذا كانت أسئلة الاختبار من نوع واحد، أما إذا كانت أسئلة الاختبار تشتمل على أكثر من نوع من أنواع الاختبار؛ فحدد لطلبتك تعليمات كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.
- نبه طلابك إلى عدم إمكانية الاستفسار من المراقب عن أي شيء يتعلق بأسئلة الاختبار ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته.
- نبه طلابك إلى ضرورة الكتابة بخط واضح ومنظم.
- أكد على الطلبة ضرورة كتابة أسمائهم على ورقة الإجابة بعد استلامهم الأوراق الخاصة بالإجابة مباشرة.
- أكد على طلابك ضرورة عدم التخمين في إجابتهم لفقرات أسئلة الاختبار، خاصة إذا كنت تنوي التصحيح من أثر التخمين.

4: 6: 4 طباعة أسئلة الاختبار وجمعه في كراس:

وبعد أن عرفت كيفية صياغة تعليمات الاختبار، فإن بإمكانك اتباع الخطوات الرئيسية التالية من أجل تحقيق طباعة واضحة وسليمة تحقق أغراض الاختبار المستهدفة:

- اعمل على تحاشي الأخطاء المطبعية أو الإملائية.
- راجع طباعة أسئلة الاختبار قبل سحب العدد المطلوب من النسخ، وتأكد أن العدد المسحوب يزيد عن عدد الطلاب الذين سوف يتقدمون للاختبار.
- تأكد من أن تعليمات الاختبار والأمثلة الموضحة هي في بداية أوراق أسئلة الاختبار، وعلى الطالب أن يقرأ أولاً وقبل كل شيء تعليمات الاختبار والأمثلة الموضحة في الاختبار.
- افصل بين تعليمات الاختبار وفقرات الإجابة ولتكن طباعة ورقة التعليمات مستقلة عن أوراق الإجابة حتى لا يختلط الأمر على الطلبة، فلا يفرقون بين تعليمات أو أمثلة أو فقرات إجابة.
- افصل بين السؤال والذي يليه بمسافة معقولة حتى لا يظن الطالب أن الفقرة التالية تابعة للفقرة السابقة من السؤال، وهكذا لجميع أسئلة الاختبار.
- اجعل طباعة السؤال الواحد في صفحة واحدة ولا تحاول أن تقسم السؤال بصفحتين متتاليتين.
- افصل بين كل شكل من أشكال فقرات الاختبار بخط واضح حتى يعرف الطالب أنه ينتقل من نوع من أنواع أسئلة الاختبار إلى نوع آخر له تعليماته وأمثلته الخاصة الموضحة له.
- افصل بين متن السؤال وبدائل الإجابة عنه بمسافة معقولة خاصة فيما يتعلق بأسئلة الاختيار من متعدد.

4: 6: 5 إجراء الاختبار:

وبعد أن أتممت كل الإجراءات الخاصة بتحقيق بناء الاختبار وطباعته وجمعه في كراسات خاصة، يمكنك سحب عدد وفير من كراسات الاختبار يزيد عن عدد الطلاب المفحوصين. ضع أوراق الأسئلة في مغلف خاص مكتوب عليه الإرشادات المتعلقة بكيفية تطبيق الاختبار وبإمكانك اتباع الخطوات التالية في هذا المجال:

- وجه طلابك إلى موعد الاختبار قبل إجرائه ببضعة أيام. وضّح لهم الغرض من الاختبار وما سوف يتناوله من موضوعات ونوع البنود والزمن المحدد للاختبار.
- بين لطلابك المهمة المطلوبة وكيفية كتابة الإجابة والعلامات الكلية والجزئية لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- احرص على أن تكون الغرفة التي يجري فيها الاختبار جيدة الإضاءة والتهوية بعيدة عن الضجيج وتوجد فيها فراغات مناسبة بين مقاعد الطلاب.
- ضع نموذجا للإجابة عن الاختبار وبين فيه العلامات الجزئية والكلية واحفظ ذلك في مكان أمين.
- لاتطبّق الاختبار إلا على الفئة التي صمم من أجلها الاختبار أو الفئات المتكافئة لها.
- وزع الطلاب الذين سيتقدمون للاختبار في الأماكن المخصصة لهم.
- لا تفتح المغلف الذي يحوي كراسات الاختبار إلا في الموعد المحدد للاختبار وفي مكان إجرائه وأمام المفحوصين أنفسهم.
- وزع كراسات الاختبار على جميع الطلاب دون أن تأذن لهم بفتح كراسات الاختبار قبل الانتهاء من عملية التوزيع.
- وفر عدداً مناسباً من المراقبين على الاختبار حتى لا تسمح للطلاب المفحوصين التفكير في الغش. وبالمقابل فإن عددا كبيرا من المراقبين يخلق جوا من التوتر والقلق لدى الطلاب مما يحد من إمكانية تحقيق الأهداف ونواتج التعلم التي استهدفها الاختبار.
- لا تقم بالإجابة عن أي سؤال يطرحه المفحوص حول أسئلة الاختبار فيما عدا الأسئلة التي تتعلق بالأخطاء المطبعية أو وضوح الخط.
- نبه الطلاب إلى الوقت على فترات متقطعة بحيث لا تكرر هذا العمل إلا مرات قليلة كأن تنبه الطلاب إلى مرور ساعة من الوقت ثم ساعتين، وهكذا... إن تكرار التنبيه على الطلاب لمرور الوقت قد يخلق جواً من التوتر لهم.
- اطلب من الطلاب توقيع أسمائهم عند تسليم أوراق الاختبار للتأكد فيما بعد أنهم أدوا الاختبار في حينه.

- ضع أوراق الاختبار عند استلامك لها في مغلف من أجل تحضيرها للتصحيح بعد الانتهاء من أداء الاختبار.

4: 6: 6 تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من إدارة الاختبار وإجرائه تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع العلامات، ويتوقف تصحيح الاختبار بشكل رئيس على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح. ومهما كانت نوعية أسئلة الاختبار المستخدمة مقالية أو من نوع الاختيار من متعدد، أو صح وخطأ، فإن على المصحح أن يراعي الموضوعية عند وضع العلامات مما يتطلب منه أمرين هامين هما:

- توفير مفتاح تصحيح للاختبار يوضح فيه مفتاح تصحيح لأجزاء الاختبار الكلية والجزئية.
- تحديد إجراءات مطابقة إجابات الطلاب على مفتاح الإجابة الذي يقوم المصحح أساسا بتصميمه ليقيس به درجة كل طالب على أسئلة الاختبار.

4: 6: 7 تحليل فقرات الاختبار:

وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته كأداة تقويمية، ومدى أثر الاختبار على الطلاب، وعليه أن يضع في الاعتبار الأمور التالية (أهلاوات وآخرون، 1985):

- يجب ألا يكون الاختبار أسئلة أجاب عنها جميع الطلاب أو لم يجب عليها كل الطلاب، فلا قيمة لسؤال يجيب عليه جميع الطلبة أو لا يجيبون عليه. لأنه لا يميز بين الطلاب ولا يعرفنا باختلاف مستويات تحصيلهم عند الحديث عن الاختبارات معيارية المرجع.
- أن تتوزع العلامات توزيعاً اعتدالياً أو شبه اعتدالي آخذين بالاعتبار خصائص الطلبة والغرض من الاختبار نفسه.
- ويحقق التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار الأمور التالية:
- قياس مدى تحقق الأهداف السلوكية استناداً إلى الفقرات الاختبارية السهلة والصعبة وذلك بحساب معامل السهولة.

- يساعد تحليل الفقرات الاختبارية في تعيين القوة التمييزية لكل فقرة اختباريه بمقارنة أداء الطلاب ذوي المستويات العليا في التحصيل بأداء الطلاب ذوي المستويات الدنيا في التحصيل، وذلك بحساب معامل التمييز.
- يفيد معاملا السهولة والتمييز في بناء الخطة الشاملة لطلاب الصف أو الخطة الجزئية لبعض الطلاب ممن يحتاجون إلى عناية خاصة ومركزة.

5: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:

5: 1 العلاقة بين القياس والتقويم:

- **القياس سابق للتقويم وأساس له:** فإذا وزنت نفسك وكان وزنك (100 كغم) فهذا قياس. وإذا علق صديقك على وزنك قائلا: ما أسمنك ؟ فهذا تقويم مستند إلى قياس. وقد حكم صديقك بأنك سمين بناء على مستوى معين كأن يكون السمين في نظره من زاد وزنه عن (90 كغم).
- **التقويم أوسع من القياس:** فالقياس يتم باستعمال اختبار أو فحص فقط. بينما نلجأ في التقويم الى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس: كالسجلات القصصية، الاستجواب، قوائم التقدير، السجل التراكمي، دراسة الحالة، آراء المدرسين... وأدوات أخرى غيرها.
- **والقياس تحديد كمي للصفة المقاسة كنتيجة لعملية منظمة:** فالأرقام تمثل كمية الصفة التي تم قياسها. أما التقويم فهو التثمين الذاتي للكمية أو النوعية للسمة. ويعبر بصورة ذاتية من مقدار قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ما وهو يظهر كم هو عال أو كم هو ثمين. بينما يشير القياس الى كم أو ما مقدار. وعندما يخبرك أخوك الأصغر أنه حصل على العلامة (90) في اختبار الرياضيات. فهذا قياس. أما عندما تعتبر أن العلامة (90) ممتازة لأنها تساوي (العلامة 90 من 100) أو لأنها أعلى علامة يحصل عليها تلميذ في المجموعة الواحدة فهذا تقويم. وهكذا فالقياس يجيب عن السؤال التالي: **كم؟ أو ما مقدار ؟ بينما التقويم يجيب عن السؤال: ما جودة ؟؟**
- **القياس كمي وموضوعي: بينما التقويم نوعي وذاتي.**

5 : 2 العلاقة بين الاختبارات والتقويم :

الاختبار عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ، وهو الجانب المعرفي. بينما يمتد التقويم ليشمل جوانب التلميذ المختلفة، من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي، فالتقويم يتتبع :

- نمو التلاميذ من جميع نواحيه للوقوف على مواضع التقدم والتأخر في هذا النمو لدعمها والزيادة منها وتوجيهها التوجيه السليم والوقوف على مواضع الضعف في هذا النمو لعلاجها في الوقت المناسب وتداركها.
- أساليب المدرس أو ما يستخدم فيها من أدوات وما يقوم به من توجيه وارشاد لمعرفة ما أفاد التلاميذ من هذا كله في نموهم المنشود حتى يستمر في اتباعه، ولمعرفة ما يجب أن يعدله المدرس ليصبح أكثر إفادة للتلاميذ في هذا النمو.
- أوجه نشاط المدرسة عامة، ومدى استغلال إمكاناتها وإمكانات البيئة المحلية، ومعرفة إلى أي حد يساعد هذا كله على نمو التلاميذ النمو المنشود، وذلك للعمل على دعم المحاسن والزيادة منها والعمل على تحديد العيوب ونواحي التقصير وعلاجها.

وعليه، فإن التقويم يشتمل على تقويم كل من نمو التلميذ بجوانبه المختلفة وعمل المدرس ونشاط المدرسة.

- الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المدرس الذي يصنع الامتحان ثم يتخير الزمان والمكان ثم يقوم بالتصحيح... الخ، أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.
- الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي، أما التقويم، فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة، لكنها لا تتوقف عن هذه المرحلة بل يمتد ليرسم العلاج المناسب.

6: دور الأهداف التربوية في الارشاد النفسي والتربوي:

6: 1 المقدمة:

الأهداف التربوية من الموضوعات التي تناولتها العديد من الدراسات والبحوث والكتب في شتى مجالات التربية. وقل أن تجد كتابا يبحث في المناهج وطرق التدريس إلا وتجد فيه موضوع الأهداف التربوية وعلاقتها بعملية التعليم. مما يؤكد أهمية هذا الموضوع في العملية التربوية بشكل عام وعملية التعليم بشكل خاص:

فمن وجهة النظر التربوية: فان عملية التربية عملية هادفة ذات بداية ونهاية. وكل عمل ناجح لا بد أن يسير وفق خطة ومراحل وأهداف موضوعة. وأن أي عمل بدون هذه الأهداف يكون عملية مبتورة وليس لها معنى عملي اجرائي. ومن وجهة النظر التطبيقية: فان وجود الأهداف ومعرفتها من قبل المعلم فإنها تساعده على تصميم وبناء مادة التعلم والأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت خبرات تعليمية ووسائل معينة وطرقا تدريسية أو وسائل تقويمية. كما تقوم الأهداف بعملية إرشادية دقيقة تحصر كل نشاط يختاره المعلم أو يقوم به خلال أداءه لعملية التعلم. **ونحن هنا بصدد الاهداف التي تصاغ لخدمة العملية الارشادية والتربوية وتحقيق نتاجات ايجابية لها. وبالتالي، فان العملية الارشادية عملية هادفة ذات بداية ونهاية. تماما كالعمية التربوية التي يسعى لتحقيقها المعلمون. وكذلك المرشدون في عملهم الارشادي.**

والأهداف التربوية غايات يتقدم المتعلم نحوها. وهي النتائج النهائية للتعلم تحدد في صورة تغيرات لسلوك المتعلم. **فما معنى الهدف التربوي؟**

فقد وصف ميجر (Mager, 1994) الهدف بأنه وصف للنتاج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم وما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية. والمتضمن للمواصفات الممكن ملاحظتها في أدائه. وعرف بلوم ورفاقه (Bloom, et al, 1973) الهدف بأنه محاولة من قبل المعلم أو اختصاصي المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية. وأشار جانييه (Gange', 1975) إلى الهدف على أنه تعبير للنتاج التعليمي الحادث في ضوء أداء المعلم. والمتضمن مواصفات الموقف الذي يمكن ملاحظته في المتعلم. وتحدث توكمان (Tuchman, 1995) عن الهدف باعتباره نتاجاً مقصوداً ينبغي تحديده بطريقة ما تمكن من تحقيقه.

وبالنظر إلى ما ورد من تعريفات لكلمة الهدف، فانه يمكن تعريف الهدف التربوي على أنه **عبارة عن وصف لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين.**

ويواجه المعلمون العديد من المشكلات التي تتعلق بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها من أهمها:

- القصور في تحديد المعاني الدقيقة للأهداف التعليمية وتوضيحها وتفسير عناصرها السلوكية في أدلة المعلمين والمواد الدراسية المختلفة
- صعوبة اختيار أساليب القياس المناسبة وأدواته لقياس السلوك المرغوب فيه.
- تحديد الأهداف التعليمية من ملاحظات المعلم وتقديره الافتراضي دون أن يستند ذلك إلى تقويم سلوكي محدد ودقيق.
- استخدام عدد من الطرق الخاطئة في تعيين الأهداف بحيث يقوم المعلمون بتحديد أهدافهم في ضوء ما يريدون وما يقومون به وليس في ضوء ما سوف يقوم به المتعلم من سلوك.
- الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة مع قليل من الاهتمام للأهداف التعليمية الأخرى كالتطبيق والتحليل وإغفال واضح لأهداف المجال الوجداني والمهاري.
- تعيين الأهداف التعليمية في صورة وصف محتوى المقرر والإشارة إلى العناوين أو التعميمات الرئيسية أو المهارات على أنها تعبر عن هدف ما.
- كثير من صياغات الأهداف التي يضعها المعلم لا تكون واضحة بطريقة تيسر على المتعلم فهمها والعمل على تحقيقها.
- صعوبة التمييز بين الأهداف التربوية العامة وبين الأهداف السلوكية الصفية مما يتحتم على المعلمين ضرورة فهم مدى أهمية الأهداف واستيعاب العلاقة بين الأهداف الوطنية والتربوية العامة والتعليمية السلوكية.

2:6 دور الأهداف التربوية في العملية الارشادية:

يبرز دور الأهداف التربوية في العملية الارشادية بوضوح في كثير من المجالات الارشادية المختلفة والتي يسعى المرشدون النفسيون والتربويون إلى تحقيقها (علام، 2006):

6: 2: 1 الأهداف التربوية وتطوير العملية الارشادية:

تشكل الأهداف حجر الأساس للطريقة الناجحة في تخطيط البرامج الارشادية وتطويرها وهي تشجع المرشدين على التفكير والتخطيط وإيضاح المعلومات والمعارف والقيم التي لم يسبق إيضاحها من قبل. ومن هنا كانت الأهداف التربوية نقطة البداية في تشكيل تفاصيل البرنامج الارشادي، وتساعد على تصور الوظائف العامة للعملية الارشادية في ضوء فنيات الارشادية وأساليبها التطبيقية..

6: 2: 2 الأهداف التربوية وفلسفة الارشاد النفسي ونظرياته:

تهتم الفلسفة التي تقوم عليها العملية الارشادية أساسا بالأهداف العريضة والقيم التي تختصها انظمة الارشاد وفنياتها. وتركز بشكل رئيسي على النتاجات النهائية للعملية الارشادية. وتبرز أهميتها بشكل أكثر وضوحا من استمرار هذه الأهداف والتركيز عليها من قبل المرشدين باعتبارها الأساس في بناء الانسان السوي المتمع بالصحة النفسية. وكذلك على الأساليب الارشادية في التعامل مع الاشخاص.

وتركز الفنيات الارشادية على مساعدة الفرد في حل مشكلاته. من خلال اكتشاف الفرد للعوامل التي تؤثر في نموه. وتكوين علاقات حميمة مع الاخرين. تساعد في تقديم المساندة لبعضهم البعض اثناء التعامل مع مشكلاتهم والتوصل الى حل لها. وقد صاغ كوري (Corey, 2011) عددا من الاهداف التي يسعى الارشاد الجمعي الى تحقيقها في العملية الارشادية:

- تعلم كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين
- زيادة معرفة الذات
- معرفة الحاجات والمشكلات المشتركة لدى اعضاء الجماعة
- زيادة تقبل الذات، والثقة بالذات، واحترام الذام مما يساعد في التوصل الى رؤية جديدة لها.
- ايجاد طرق بديلة للتعامل مع تطور المشكلات العادية. وحل بعض الصراعات
- يصبح الفرد اكثر ادراكا بالاختيارات مما يساعد في عمل اختبارات سديدة.
- وضع خطط خاصة لتغيير بعض السلوكيات. ومتابعة تلك الخطط
- تعلم مهارات اجتماعية جديدة.

- يصبح الفرد اكثر حساسية نحو حاجات الآخرين ومشاعرهم
- تعلم كيفية مواجهة الآخرين باهتمام وصدق وصراحة
- الابتعاد عن مجرد تحقيق توقعات الآخرين وتعلم التعايش مع توقعات الفرد نفسه
- استكشاف الفرد لقيمه. ومحاولة تعديلها اذا لزم الامر

6: 2: 3 الأهداف التربوية والعملية الارشادية:

عزيزي القارئ: هل الأهداف التعليمية تيسر العملية الارشادية في رأيك؟

ان محاولتك الإجابة عن هذا السؤال سوف تؤدي بك إلى بيان أن الأهداف التربوية:

- توفر للمرشد النفسي والتربوي عبارات هادفة وواضحة يمكنه استعمالها في اختيار وتنظيم عملية الارشاد وأنشطتها بفعالية أكبر
- تمكن المرشد النفسي والتربوي من العمل الارشادي بفعالية أكبر وتزيد من معدلات نجاحه وتقلل بالتالي من الوقت والجهد الضائع.
- تبين له جوانب الضعف والقوة في كل من الطريقة والمحتوى والفنيات الارشادية الأخرى.
- تتيح له مجالا أوسع لتفريد العمل الارشادية الذي يناسب الفروق الفردية للمسترشدين

6: 2: 4 الأهداف التربوية والتقويم:

يمكنك القول إن الأهداف مطلب ضروري في اختيار وسائل التقويم المناسبة حيث تلعب الأهداف دورا رئيسا في عملية التقويم ومرجعها الرئيسي.

عين الهدف العام	حدد الهدف الخاص	علم السلوك الخاص والخبرة	قيم السلوك الخاص

شكل رقم: (3 :1)

إلا أنه ومن أسف، نجد فئة من المرشدين التربويين يهتم بهذا الموضوع كأساس لعملية الارشاد. أو عند إعداد وسائل تقويم نتاجات العملية الارشادية المختلفة التي قام بها، بالرغم من الفوائد الجمة التي يحققها المرشد التربوي. ومن أهمها:

- إرشاد المرشد في اختيار الفنيات والأنشطة والخبرات الارشادية التي سيوليها عنايته أثناء وضعه خطته الارشادية وقيامه بعملية الارشاد.
- تجعل العملية الارشادية أكثر فاعلية.
- تحسين نوعية الاتصالات الإدارية وتوضيحها وحصرها بين المرشد والمؤسسة الارشادية (العيادة/ او الادارة التربوية) من جهة وبين المسؤولين الاداريين من جهة أخرى.
- تمكين المرشد من التقييم الجيد لقدرة المسترشدين / العملاء على أداء العمل أو الاسلوب المرغوب فيه نتيجة للعملية الارشادية.
- إعطاء المسترشد/ العميل تغذية راجعة لتقدمه الشخصي في سلوكه.
- توفير وقت المرشد والمسترشد/ العميل بحصر كل منهما لنشاطه وتوظيفها من أجل تحقيق متطلبات الأهداف تاركين جانبا أي نشاط لا يمت بصلة مباشرة للأهداف التي سعى كل منهما لتحقيقها.

6: 3 معايير صياغة الأهداف التربوية:

حتى تقوم بصياغة هدف تعليمي سلوكي محدد. فانه يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

6: 3: 1 توصيف العمل:

ونعني به الإشارة إلى خطوات العمل التي تتبع في تأديته، ويعبر عنها بأفعال إجرائية واضحة ملموسة. مثال ذلك: يسمي، يحدد، يستنتج ذلك.

6: 3: 2 تحليل العمل:

وبعد أن تنتهي من توصيف العمل الذي تقوم به. اسأل نفسك:

- ما المفاهيم والمعارف التي يمكن أن يكتسبها المسترشد من خلال العملية الارشادية التي تقدمها له؟
- ما أنواع المهارات التي يمكن أن يكتسبها المسترشد/ العميل ؟
- ما الميول والاتجاهات والقيم التي ينبغي أن تحققها العملية الارشادية؟
- ما المصادر والأدوات والوسائل المتاحة؟

6: 3: 3 تحليل محتوى العملية الارشادية:

حلل محتوى العملية الارشادية إلى عناصرها الرئيسية الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والمهارية. ثم صنف هذه العناصر تصنيفا مناسبا يساعدك على تحديد الأفعال السلوكية والنواتج التعليمية تحديدا أكثر دقة.

6: 3: 4 صياغة الهدف الارشادي صياغة سلوكية جيدة:

ولدى صياغتك لهدف ارشادي صياغة سلوكية جيدة. تأكد من الآتي:

- هل الأهداف التي تمت صياغتها ذات علاقة بالارشاد أو العملية الارشادية؟
- هل الأهداف التي تمت صياغتها شاملة للعملية الارشادية؟
- هل اشتقت الأهداف التي تمت صياغتها من الفلسفة العامة للارشاد النفسي والتربوي؟
- هل تتفق الأهداف التي تمت صياغتها مع المبادئ الأساسية للارشاد النفسي والتربوي؟
- هل تركز صياغة الأهداف على سلوك المسترشد/ العميل؟
- هل صيغت الأهداف في صورة أفعال سلوكية إجرائية يسهل قياسها وملاحظتها؟
- هل يستطيع المسترشد تحقيق الهدف في فترة زمنية معقولة؟
- هل تركز الأهداف على الخبرات الجديدة والصعبة بدل الخبرات القديمة السهلة؟

عزيزي القارئ: مما ورد ذكره، فانه يمكنك تحديد المعايير الأساسية التالية من أجل صياغة هدف تعليمي/ ارشادي سلوكي جيد:

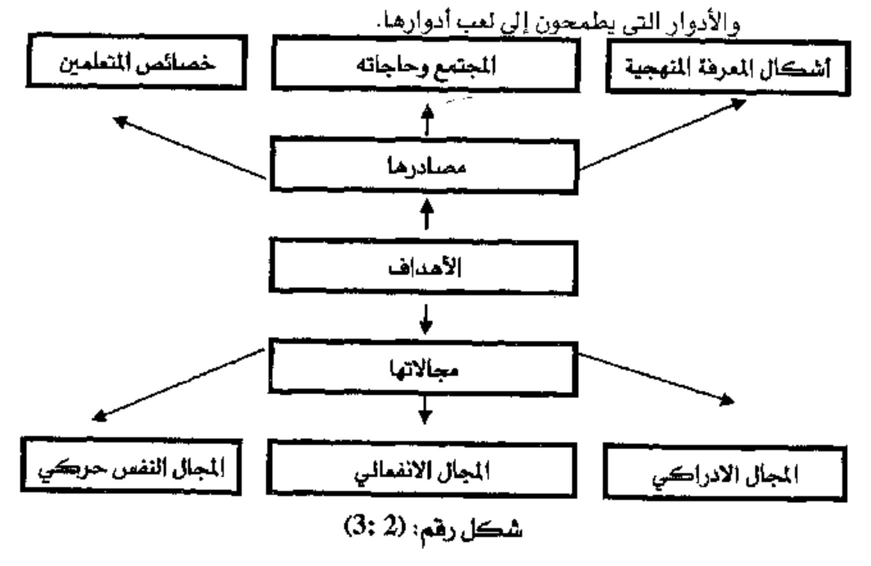
- أن يكون الهدف محددا واضحا ودقيقا.
- أن يذكر على أساس سلوك المسترشد/ العميل وليس نشاط المسترشد/ العميل
- أن تتمكن من ملاحظته وقياسه
- أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع السلوك وإلى مستواه
- أن يحدد الحد الأدنى للأداء كما وكيفا.

4:6 مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تناول الباحثون عددا من النماذج المرتبطة بمصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

فقد حدد المنظرون في عرض فنياتهم الارشادية المصادر العامة التالية التي ينبغي اعتمادها لتحديد الأهداف التربوية / الارشادية. مشيرا في الوقت نفسه، إلى أن لكل مصدر دوره المهم في بناء الأهداف التربوية وتطويرها.

- حقائق تتعلق بالمتعلم او المسترشد/ العميل: وتشتمل على حقائق تتعلق بحاجات المتعلم وقدراته واستعداداته واهتماماته ومهاراته وخصائصه النمائية ومطالبها في كل مرحلة عمرية.
- حقائق تتعلق بالمجتمع: وتتضمن حقائق ترتبط بأنظمة المجتمع والقوى المؤثرة فيه والسيطرة عليه والمستويات الاقتصادية والاجتماعية. وثقافة المجتمع. وما يسودها من عناصر ثقافية مختلفة لها تأثيراتها المختلفة على المتعلم في سعيه نحو التكيف.
- معلومات تتعلق بطبيعة الأعمال السائدة في المجتمع ومطالب هذه الأعمال وخصائصها وملامحها وتحديد الأدوار التي يمارسها المتعلمون في مجتمعهم والأدوار التي يطمحون إلى لعب أدوارها.



شكل رقم: (2 :3)

6: 5 تصنيف الأهداف التربوية:

اختلفت تصنيفات المنظرين للأهداف التربوية بحسب وجهات النظر المطروحة من قبلهم وتشير الدراسات المستفيضة في هذا المجال (العيسان، 1994) إلى أن اكثر التصنيفات انتشارا هو تصنيف بلوم الذي حدد فيه ما يعنيه الهدف التعليمي باعتباره سلوكا مرتقبا. وقد يكون هذا السلوك معرفيا على شكل معلومات ومفاهيم أو وجدانيا على شكل اتجاهات وقيم أو حركيا على شكل عادات ومهارات. وفي كل جانب من الجوانب الثلاثة يمكننا من تمييز عدد من الأبعاد الخاصة بكل منها والتي قام كل من بلوم Bloom وكراتوهل Krathwhol وركزويل Ragsdale وسمبسون Simpson ومارو Marrow وجرونلاند Gronlund بتطويرها ولاشك بأن الغرض الرئيسي الذي يسعى اليه المعلمون من تصنيف الأهداف التربوية. هو في تحديد أنسب ظروف التعلم للمتعلم في مختلف مجالات حياته العملية (أبو حطب، وعثمان، 1998)

6: 5: 1 تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

وضع بلوم تصنيفا للأهداف التربوية اشتمل على ثلاث مجالات رئيسية هي:

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
المعرفي	التذكر	يعرف، يصنف، يحدد، يكتب، يشير إلى، يضع قائمة، يسمي، يوجز نقاطا، يميز، يعنون، يصف	• أن يحدد المتعلم على الأقل أربعة عوامل تؤثر على مناخ بحر العرب • أن يعرف المتعلم مصادر الضوء • أن يبين المتعلم العلاقة بين الطقس والجو • أن يسمي المتعلم الدول الأعضاء في مجلس التعاون • أن يشير إلى الدول التي تقع على حدود سلطنة عمان
	القدرات والمهارات	يدافع عن (فكره/رأي	• أن يترجم المتعلم النص (..) من الإنجليزية إلى العربية

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
	العقلية	نظرية)، يوضح (ماذا ولماذا، وكيف)، يميز، يشرح، يبرهن، يبين، يستنتج، يقدر (النتائج والآثار)، يعيد الكتابة (بشكل آخر)، يميز، يربط بين	• أن يعين الطالب التوقيت الزمني في سلطنة عمان من خلال معرفته لدرجة خط طول معين لبلد معين • أن يختار الطالب عنوانا مناسبا للنص الذي قرأه • أن يلخص الطالب الأفكار الرئيسية في النص • أن يصوغ الطالب الموضوع اللفظي بعبارة رياضية
		أن يحول، أن يحسب (إحصائيا)، يبرهن، يعلل، يكتشف، يعدل، ينفذ، يتنبأ، يغير، يحسب، يعرض، يتحكم، يبين... الخ.	• أن يتنبأ الطالب بالنتائج الممكنة للتضخم الاقتصادي في دول الخليج • أن يذكر الطالب المبدأ الذي يفسر كيف نشأ تشكيل جيولوجي معين • أن يعلل الطالب سبب اعتدال المناخ في البلاد الواقعة على سواحل البحار • أن يعرض الطالب الأفكار وفقا لمبادئ القواعد النحوية • أن يعلل سبب سقوط الأمطار في الشتاء
	التحليل	يجزئ، يميز، يعلل، يبين، يستخلص، يبين أوجه الشبه	• أن يجزئ الطالب الموضوع إلى عناصره • أن يميز الطالب بين التفاصيل الهامة وغير الهامة في وصف تاريخي • أن يتتبع الطالب التغيرات الهامة من

أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	المستوى	المجال
بحر العرب جنوبا إلى البحر الأبيض شمالا • أن يربط الطالب بين الأفكار التي طرحها الكاتب في النشء والفترة التاريخية التي عاشها • أن يقارن الطالب بين سكان المناطق الداخلية والساحلية في عمان	والاختلاف، يربط، يقسم إلى أجزاء أصغر، يفصل، يصنف، يقارن، يفرق، يفتست، يشرح، يستدل... الخ		
• أن يستخلص المتعلم النتيجة من البيانات التي حصل عليها من التجربة • أن يصمم المتعلم نموذجا يبين فيه كيفية حدوث التجربة بواسطة المياه • أن يقترح المتعلم خطة لتطوير الخدمات الاجتماعية في البيئة المحلية • أن يكتب المتعلم مقالة من 100 كلمة عن حماية البيئة البحرية في سلطنة عمان • أن يضع المتعلم حلولا عملية للتغلب على ملوحة المياه في الآبار المناطق الساحلية	يضيف، يؤلف، يعيد ترتيب أو تنظيم، يكتب بشكل آخر، يستخلص، يعدل، يجمع (الأدوات للقيام بتجربة)، ينقح، يضع في فئات، يؤلف، يبدع، يخترع، يصمم، يخطط... الخ	التركيب	
• أن يقارن المتعلم (يقابل) بين نظريتين رئيسيتين من خلق الإنسان • أن ينقد المتعلم استخدام الصور البلاغية في قصيدة المحتوى • أن يثبت المتعلم أن الغذاء المتكامل	يبرر، يقرر، يدافع عن فكرة أو رأي، يهاجم، يثبت صحة..، يجادل، يقدر، ينقد،	التقويم	

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يقارن، يستخلص، يفرق، يصف، يميز، يشرح، يبرر، يفسر، يختصر، يدعم...الخ.	ليس الذي يحتوي على البروتين الحيواني فقط • أن يقيم المتعلم الوجبات الغذائية في ضوء أهميتها للجسم • أن يعلل أهمية الانضباط في العمل • أن يبرر مشاركة المرأة في سوق العمل العماني • أن ينقد بموضوعية قضية غلاء المهور في مجتمعه
الوجداني	الاستقبال/ الانتباه	يتابع، يلاحظ، يسأل، ينتبه، يصغي، يتقبل وجهات نظر مختلفة، يسمع بانتباه، يظهر وعيا بأهمية التعلم، يتقبل، ينتبه بدقة... الخ.	• أن يصغي المتعلم بانتباه الى سورة الفلق • أن يعي المتعلم الحاجة إلى الوفاق وتسوية الخلافات • أن ينتبه المتعلم إلى الإجابة التي يطرحها زملاؤه في الصف • أن يتابع المتعلم أحداث القصة على شريط سمعي • أن يتقبل المتعلم فكرة العمل التعاوني في غرفة الصف
	الاستجابة	يجيب على، يسمع، ينجز، يقرأ (طواعية)، يطيع، يعمل وفق قوانين، يرحب ب.،	• أن يطيع المتعلم قوانين المدرسة • أن يظهر المتعلم الاهتمام بمساعدة الآخرين • أن يظهر المتعلم الاهتمام بدراسة المشكلات السلوكية داخل غرفة

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يستجيب، يتابع، يجيب، يساعد، يوافق، يناقش، يؤدي، يقدم، يقرأ، يقدم تقريرا، يكتب، يسهم، يلقي، يذعن... الخ.	الصف • أن يشترك مع الآخرين في تنظيم معرض الإنتاج الفني في المدرسة • أن يتابع قراءاته الخارجية في الأدب الحديث • أن يميز المتعلم بين الموضوعات الجيدة والرديئة في جريدة/ كتاب/ مجلة..الخ. • أن يختار المتعلم الأفكار الجمالية في النص • أن يقرأ المتعلم الموضوعات الأدبية الجيدة • أن يوضح المتعلم أسباب اهتمامه بقراءة الموضوعات الأدبية في جريدة الرأي الأردنية • أن يحدد الجوانب الفنية في اللوحة التي أمامه.
	التنظيم القيمي	ينظم، يرتب، يحدد، يزن، يوازن، يجمع أو يدمج، يقيم علاقة، يجري عملية تكامل، يلتزم، يغير	• أن يلتزم المتعلم بأداء واجباته المدرسية • أن يصوغ المتعلم خطة حياته بما ينسجم مع قدراته وميوله ومعتقداته • أن يوازن المتعلم بين دور التخطيط المهني وحل مشكلات البطالة في مجتمعه • أن يلتزم المتعلم بتطبيق المنهج العلمي وخطواته في إجراء التجارب في المختبر

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
			• أن يعطي المتعلم أحكامه عامة على شعوب (...) ذات ثقافات مختلفة في ضوء سلوكهم كأفراد • أن يستنتج المتعلم أمثلة معينة من سلوك الحياة في نص مقرر
	التقييم	يشارك، يؤيد، يجادل، يقدر (دور)، يبرر، يقترح، يستهل (يبدأ العمل)، يشير إلى (معايير ودلالات)، يقدم تقريرا.. الخ	• أن يعمل المتعلم بإخلاص للجماعة التي ينتمي إليها • أن يبرر المتعلم قيمة فلسفة الإمام الغزالي في التوحيد • أن يقدر المتعلم مكانة التعاون في حل المشكلات • أن يؤيد المتعلم أهداف معرض علمي في مدرسته • أن يشارك المتعلم في إنشاء جمعية تعاونية في المدرسة
	التمييز بنظام قيمي مركب	يعمل، يمارس، يؤثر على، ينجز، يتجنب، يعدل، يساند، يسأل، يستعمل، يقترح، يواجه، يحكم على، يقاوم.... الخ.	• أن يحترم المتعلم حقوق الأقليات في مجتمعه • أن يمارس المتعلم العمل التعاوني في النشاطات الجماعية بانتظام • أن يحافظ المتعلم على العادات الصحية في حياته اليومية • أن يلتزم المتعلم بالقيم الإسلامية في سلوكه اليومي

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
			• أن يستخدم المتعلم المنهج العلمي في حل المشكلات التي تواجهه بانتظام • أن يدافع المتعلم عن العقيدة الإسلامية
النفس - حركي	الحركات ذات التآزر الدقيق	يضبط، يخرط، يقود، يركب، يشغل، يصلح، يعزف، يحفر، يزن، يقيس...الخ	• أن يميز المتعلم القصور الحادث في محرك السيارة عند سماع صوت المحرك • أن يربط المتعلم بين أصوات مختلفة وما يمثلها في الطبيعة • أن يخرط المتعلم قطعة من الحديد • أن يصلح المتعلم محرك السيارة
	الإدراك الحسي	يختار، يصنف، يفحص، يميز، يتعرف على، يفصل، يربط، ينتقي، يعزل... الخ.	• أن يميز المتعلم القصور الحادث في محرك السيارة عند سماع صوت المحرك • أن يربط المتعلم بين أصوات مختلفة وما يمثلها في الطبيعة
	الميل أو التأهب	يبدأ، يعرض، يوضح، يحرك، يستجيب، ينفعل، يبين، يتطوع...الخ.	• أن يظهر المتعلم الرغبة في الطباعة بفعالية • أن يعرض المتعلم الوقفة الصحيحة لضرب الكرة بالمضرب الخاص • أن يوضح المتعلم استخدام المطرقة بشكل صحيح في دق المسامير
	الاستجابة الموجهة	يبين، يربط، يثبت، يفحص،	• أن يستخدم المتعلم ضمادة الإسعاف الأولية كما يعرضها الطبيب

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يضع مخططا أو مسودة، ينظم، يعدل، يخلط، يقيس...الخ.	• أن يحدد المتعلم أفضل الخطوات لاعداد وجبة معينة • أن يقيس المتعلم درجة الحرارة داخل الغرفة باستخدام الميزان المناسب • أن يضع المتعلم مخططا لإجراء تجربة في معمل المدرسة
	الآلية الحركية (الميكانزم)	يبين، يركب، يربط، يثبت، يغسل باليد، يقيس، يعدل، يعمل، يفك، يفحص بدقة...الخ.	• أن يكتب المتعلم بسلامة ووضوح • أن يحضر المتعلم معدات المختبر • أن يدير المتعلم آلة العرض أمام الجمهور • أن يعرض المتعلم خطوات رقصة شعبية في منطقته • أن يفحص المتعلم بدقة عجلات الدراجة ليتأكد من صلاحيتها
	الاستجابة العلنية المعقدة	يجمع، يبني، يركب، يربط، يثبت، يغسل باليد، يقيس، يخطط، ينظم، يعدل، يعمل، يفكك...الخ.	• أن يدير المتعلم آلة الخياطة بمهارة • أن يعزف المتعلم على القيثارة • أن يصلح المتعلم جهاز الراديو • أن يعرض المتعلم علميا الخطوات الصحيحة في السباحة
	التكيف Adaptation	يكيف، يبدل، يغير، ينظم،	• أن يعدل المتعلم حركات معينة في السباحة لتتناسب وهيجان البحر

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يصوغ...الخ.	• أن يغير المتعلم بعض الأجزاء في محرك السيارة لتناسب الظروف الجوية في الأردن
	الإبداع Originality	يرتب، يجمع، يؤلف، يركب، يصمم، ينشئ	• أن يبتكر المتعلم لحنا موسيقيا جديدا • أن يصمم المتعلم زيا جديدا • أن يركب المتعلم آلة جديدة لتقطير ماء الورد

6 : 6 مقترحات للارشاد باستخدام الأهداف التربوية :

هناك عدد من المقترحات التي يمكن للمعلمين استخدامها في عملهم وتشتمل على مقترحات خاصة بكل من أهداف بلوم ورفاقه الثلاثة (جابر، 1994). تشتمل على الآتي:

6 :6 1 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف التربوية:

- استخدم طريقة التعاقد. وذلك بدعوة الطلاب لاختيار أهداف فردية ثم حدد تواريخ نهائية لعمليات التقويم.
- إذا كانت الوحدة التعليمية تؤكد على المعلومات والمهارات البسيطة وما شابه ذلك. فيمكن اتباع مقترحات ميجر المتمثلة في وصف ما سوف يقوم به الطلاب حين يبرهنون على تحصيلهم وتحديد الشروط التي يحدث في ظلها السلوك ومحك الأداء المقبول.
- إذا كانت الوحدة التعليمية تؤكد على المفاهيم والمبادئ والمهارات المعقدة وما شابه ذلك. فعليك أن تفيد من مقترحات جرونلاند المتمثلة في وصف الأهداف العامة وتكتب قائمة بنواتج التعلم باستخدام أفعال تحدد سلوكا محددا قابلا للملاحظة.

- إذا كانت مادة التعلم تستهدف تشجيع الطلاب على تنمية ادراكاتهم أو إذا ظننت أن الطلاب يمارسون تعلم مادة معينة. أدعهم لمناقشة جدوى وفائدة تعلم هذه المادة.
- حاول أن تكون على وعي دائما بمدى توجيهك للمتعلم وضبط له.

6: 6: 2 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف المعرفية:

- عندما تخطط أي وحدة للدرس. جهز قائمة بالمصطلحات الأساسية والحقائق التي يحتاج الطلاب إلى معرفتها. حدد مقدار ما يفهمه طلبتك من موضوع التعلم قبل أن تطلب منهم دراسته.
- ألفت انتباه طلبتك إلى القواعد والصيغ والمعادلات التي قد تساعدهم على تعلم حل المشكلات كلما كان ذلك مناسبا.
- افحص فصلا أو وحدة دراسية وحدد الاتجاهات والتتابعات التي تحتوي عليها. الفت الانتباه إلى الطرق التي تؤدي بها واقعة إلى الأخرى.
- وجه الطلبة إلى معرفة أساليب تصنيف المعلومات والناس والأشياء والأحداث وربطها أو التمييز بينها. وذلك بوضعها في فئات.
- إذا كنت ستطلب إلى الطلبة إصدار أحكام من أي نوع فابرز المحكات التي قد يستخدمونها لتحديد الجودة أو النوعية، والفاعلية والقيمة.
- حين تقوم بتدريس طلبة أكبر سنا، وجه انتباههم إلى المبادئ والقوانين والنظريات. وابرز كيف تساعد هذه على فهم كثير من الوقائع كما تساعد على حل المشكلات. إن كثيرا من مبادئ التعلم كالتعزيز والإطفاء تساعدك كثيرا في تحقيق أهداف التعلم التي تسعى لها.
- أبذل جهدا نسقيا للتوصل إلى طرق تشجيع الطلبة على أن يترجموا ويفسروا ويقدروا استقرائيا، ويحللوا أو يركبوا ويقوموا. فهذه الطرق تساعد طلبتك على أن يفكروا بطريقة أفضل (بوفام، 2005).
- ارجع إلى تصنيف الأهداف التربوية المعرفية بين حين وآخر. وابذل جهدا للاهتمام والتأكيد على الأهداف عند جميع المستويات. وحين تخطط لوحدة تعليمية وتنفذها، راجع قائمة الأهداف لتتبين المستويات التي أغفلتها حتى تراعيها وافعل ذلك عند إعدادك للاختبارات.

6: 6: 3 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف الوجدانية:

- شجع طلبتك حين يكون ذلك ملائما على أن يعوا التفاصيل الدقيقة وأن يقدروها
- شجع الاستعداد لتقبل الأفكار الجديدة والمختلفة ونم القدرة على التسامح وما يخالف أفكارك.
- شجع طلبتك على ضبط الذات باستخدام أساليب تعديل السلوك.
- شجع الاتجاهات الإيجابية بصفة عامة، ونحو الموضوعات خاصة.
- ابذل قصارى جهدك في نقل المشاعر التي تعتقد أن جميع طلبتك يستطيعون تعلمها والتي تريد أن يتعلموها اليهم.
- حين يكون ذلك ملائما، استخدم استراتيجيات توضيح القيم على نحو نسقي، خاصة إذا كنت تقوم بتدريس صفوف المرحلة الابتدائية أو كنت تدرس مواد اجتماعية لصفوف المرحلة الإعدادية أو الثانوية.

6: 6: 4 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف الحركية:

- حلل المهارة الحركية إذا كان ذلك ممكنا ومناسبا لتحديد القدرات النفس حركية الضرورية لأدائها.
- رتب مكونات المهارة الحركية وساعد المتعلم على إتقانها بتسلسل.
- قدم عروض البيان خلال ممارسة المتعلم للمهارة مدعما بالتوجيه اللفظي الذي يساعد على إتقان المهارة.
- اعرض البيان العملي للمهارة كلها مباشرة ثم صف الوصلات في السلسلة حسب تتابعها، ثم اعرض المهارة مرة أخرى خطوة خطوة
- أتح للمتعلم وقتا كافيا بعد عرض البيان مباشرة لممارسة المهارة والتدرب عليها.
- أثناء ممارسة المتعلم للمهارة، زوده بتوجيه لفظي أو بطريقة تتيح له أداء المهارة بنفسه.
- وفر للإرشاد والتوجيه جوا مريحا ومناخا غير ناقد وفي صيغة إيجابية
- عند تقديمك لمهارة جديدة، قدم مساعدة إضافية وتشجيعا للمبتدئين البطيئين.
- قدم المهارة وأنت في حماس واهتمام بالغين
- وحين يصل الحماس والاهتمام إلى التوقف عند مستوى معين، شجع المتعلم على المحافظة على المهارة، وساعده في اكتساب أساليب متقدمة في أدائها.

7: قائمة المراجع:

- أبو حطب، وعثمان، سيد أحمد عثمان (1998): **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ابو علام، رجاء محمود (1986). **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم.
- **أهلاوات، كابور وآخرون. (1985)**. القياس والتقويم. **سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب.**
- بوفام، جيمس (2005). **تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج ان يعرفه المعلمون.** ترجمة مؤيد حسين وطاهر عبد الرحمن قطبي. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- جابر عبد الحميد جابر(1994). **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- علام، صلاح الدين محمود (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
- عوده، احمد سليمان (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.
- العيسان، صالحة عبد الله (1994). **الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها التربوية**. مسقط: جامعة السلطان قابوس- كلية التربية والعلوم الإسلامية.
- الفرح، وجيه (2007). **اصول التقويم والاشراف في النظام التربوي**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- Bloom, B. S. ;(1971) **Mastering Learning and it's implication for curriculum development**. Boston: Little Brown,
- Bloom, B. S., et al.;(1973). **Taxonomy of educational objectives.** London: Long man group ltd. 1973.
- Carey, L. M.; (2001). **Measuring and evaluating school learning.** Boston: Allyn and Bacon.
- Corey, G.;**(2011). Case Approach to Counseling and Psychotherapy.** Monterey: California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Dowine, N. M.;(1997). **Fundamentals of measurement: Techniques and Practice**. New York: Oxford university press.
- Gagne', R. M.;(1975). **The conditions of learning and theory of instruction**. New York: Holt, Rincheart and Winston,
- **Gay, L. R. ;(2003)**. Educational research: Competencies for analysis and application. **Colunbus Merrill Publishing Co.**
- Gronlund, E. G. **;(1996). Measurement and Evaluation in Teaching**. Macmillan Publishing Co., Inc. , N. Y.
- Mager, R. **F.;(1994). Preparing instructional objectives**. Belmont – Calif: David's Lake Publishers,
- Mehrens, W. A.' & Lehmann, I. J.;(1998). **Measurement and evaluation in education and psychology.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Popham, J. W., (2008). **Transformative Assessment**. VA. ASCD
- The Council of Chief State School Officers, (2006).
- Thorndike, R. C. & Hagen, E.;(1961). **Measurement and evaluation in psychology and education.** New York & London: John Wiley & Sons, Inc. 1961.
- Tuchman, B. W.;(1995). **Evaluating instructional programs**. Boston, mass: Allyn and Bacon, INC. 1975

الوحدة الثالثة

الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي



الاحصاء والمفاهيم الأساسية:
- معنى الاحصاء
- المتغيرات
- مستويات القياس
- علاقة مستويات القياس بالأساليب الاحصائية
- تبويب وعرض البيانات
- مقاييس النزعة المركزية
- المتوسط الحسابي
- الوسيط
- المنوال
- مقاييس التشتت
- المدى
- الانحراف المعياري
- التباين
- الارتباط والانحدار
- معامل الارتباط
- معادلة خط الانحدار
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible] الأساليب الاحصائية

3

الوحدة الثالثة

الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد :

عزيزي الدارس: اهلا بك في الوحدة الثانية من هذا الكتاب والتي تبحث في الاساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي، ونعني بها استخدام الاساليب الاحصائية في جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وصولا الى النتائج المرجوة باستخدام حزمة البرنامج الاحصائي spss. ولتحقيق إجراءات الدراسة التي يقوم بها الباحثون عادة فإنه يلزم القيام بجمع بيانات عن الدراسة وتحليلها بشكل دقيق وشامل. ومن الأهمية بمكان أن يعرف الباحث نفسه طريقة معالجته للبيانات التي تم جمعها بحيث يمكنه استخلاص مؤشرات نافعة تفيده في تأييد صحة فرضياته أو دحضها. ومن هنا يأتي علم الإحصاء بشقيه الوصفي والتحليلي أو الاستدلالي ليزود الباحث بأنجع الطرق وأدقها في تحليل وتفسير بياناته.

والإحصاء لغة العد الشامل لمعلومات رقمية يتم عرضها في جداول ورسوم بيانية ومعرفة مدى تجمعها وتشتتها وارتباطها. ويشار إلى الإحصاء عادة بأنه العلم الذي يمثل مجموعة الطرق المستعملة في تحليل البيانات المتوفرة واتخاذ القرارات المنطقية في مواجهة العشوائية في الظواهر المختلفة التي تحيط بها

1 : 2 اهداف الوحدة :

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة وتنفيذ متطلبات تعلمها المتمثلة في الاجابة عن أسئلة التدريبات والتقويم الذاتي ان تصبح قادرا على أن:

1- تعرف علم الإحصاء.
2- تبين الحاجة لدراسة علم الإحصاء.

3- تعرض مجموعة من البيانات الأولية بطرق متعددة كالجداول والمستطيلات والدائرة.

4- تبني توزيع تكراري لمجموعة من البيانات وتعرض ذلك التوزيع بيانيا.

5- تستخرج الوسط الحسابي لمجموعة من البيانات الأولية، وكذلك لتوزيع تكراري.

6- تستخرج الوسيط لمجموعة من البيانات الأولية، وكذلك لتوزيع تكراري.

7- تستخرج المنوال لمجموعة من البيانات الأولية ولتوزيع تكراري.

8- تستخرج المدى لمجموعة من البيانات الأولية.

9- تستخرج التباين والانحراف المعياري لمجموعة من البيانات الأولية ولتوزيع تكراري.

10- تحسب اختبار (ت).

11- تحسب تحليل التباين الأحادي، والمشترك والثلاثي.

12- تستخرج كاي تربيع.

13- تبين استخدام مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت في القياس.

14- تستخرج العلامة المعيارية.

15- تحسب العلامة المعيارية المقابلة لدرجة عادية.

16- تقرأ جداول التوزيع الطبيعي المعياري.

17- تستخدم العلامات المعيارية والتوزيع الطبيعي في القياس والتقويم والاختبارات.

18- تستخدم الحاسوب في تحليل البيانات.

19- تحسب معامل ارتباط بيرسون.

20- تفسر معامل ارتباط بيرسون.

21- تحسب معامل ارتباط سبيرمان.

22- تفسر معامل ارتباط سبيرمان.

23- تحسب معامل ارتباط فاي.

24- تفسر معامل ارتباط فاي

2: الإحصاء والقياس والتقويم والاختبارات:

2: 1 المقدمة:

القياس يعني التكميم أي إعطاء معنى كميا لسمات الفرد أو ما يحصله الفرد من سمات. وهذا المعنى للقياس يؤدي إلى ضرورة جمع البيانات التي هي قيم المشاهدات التي يلاحظها الباحث في بحوثه، ويجمعها الباحث من أفراد عينته الدراسية. أما اللغة التي تستعمل للتعامل مع هذه البيانات وإعطاء معنى مفهوم لها هو: الإحصاء.

ويهتم الإحصاء بطرق جمع وتمثيل وتحليل وتفسير البيانات، أما جمع البيانات فهو عملية الحصول على القياسات أو التعدادات أو قيم المشاهدات للتجارب التي يجريها الإحصائي. وكلما كان جمع البيانات دقيقا زادت ثقة الدارس بالاعتماد عليها، ولا يكون هناك تحليل صحيح للبيانات إذا كان هناك أخطاء في جمع تلك البيانات.

أما تنظيم وعرض البيانات: فهو عملية وضع البيانات في جداول منسقة، وعرضها بطرق مناسبة، كالأشكال الهندسية والرسوم، والبيانات والتوزيعات التكرارية. أما تحليل البيانات فهو عبارة عن إيجاد قيم لمقاييس واقترانات معينة تتحدد قيمها من البيانات قيد الدرس. وأما استقراء النتائج واتخاذ القرارات: فهو من أبرز أهداف علم الإحصاء وأكثرها فائدة، حيث يشمل معظم الدراسات الإحصائية، والنظريات القائمة عليها، والتطبيقات العملية لها. وهو يتألف باختصار من الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث من تحليل بياناته وهي غالبا ما تكون على شكل تقديرات أو تنبؤات أو تعميمات أو قرارات رفض أو قبول للفرضيات الإحصائية (Hays, 2003).

يعرف الإحصاء بأنه العلم الذي يعنى بجمع البيانات وتبويبها وعرضها وتحليلها واستخراج النتائج والاستدلالات منها بغرض اتخاذ قرارات.

ومن هذا التعريف يمكن استخلاص الآتي: (عبد الفتاح وعمر، 1998).

- أن الإحصاء لا يتناول بالدراسة مفردة بعينها. لكنه يشمل المجتمعات بالدراسة، والمجتمع هنا يعني أي تجمع لأفراد ما أو أشياء أو أدوات أو مفردات تجمع بينها صفة أو صفات مشتركة. بيد أن هذا لا يعني بالضرورة أن تجري دراسة المجتمعات على أساس من الشمول، ولكن دراسة مجتمع قد تكون على أساس عينة تسحب منه، كما قد تكون على أساس دراسة جميع المفردات التي يتكون منها ذلك المجتمع.

- إن الدراسة الراقية للمجتمعات تشمل البحث في أساليب جمع البيانات ووسائل عرضها وتحليلها بهدف الوصول إلى نوع من المعرفة المبنية على أسس رقمية للمجتمعات - موضوع الدراسة - .
- إن أسلوب الدراسة الإحصائية هو أسلوب رقمي، وهذا يعني أن كل مجتمع يمكن أن يقاس رقمياً سواء اعتمد هذا القياس على أسس كمية أو ترتيبية، فإن ذلك المجتمع يمكن أن يخضع للدراسة الإحصائية.
- إن جوهر علم الإحصاء هو دراسة التغيرات، فالمجتمعات الكاملة التشابه أو التجانس يمكن دراستها من خلال خصيصة مفردة واحدة منها ولا محل لقيام دراسة إحصائية، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى تعريف علم الإحصاء بأنه علم دراسة التغيرات.

ومع أننا سوف لا نتناول الإحصاء بشكل تفصيلي في هذا المؤلف إلا أننا سوف نستعرض منه في هذه الوحدة عدداً من الأمور التي تهم الباحث بشكل رئيسي في إنجازه للبحث وإتمام دراسته.

2:2 العلاقة بين الإحصاء وكل من القياس والتقويم والاختبارات:

يشير الباحثون إلى العلاقة القوية بين الإحصاء وكل من القياس والتقويم والاختبارات، وذلك من كون الإحصاء أداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه المواضيع، ومن ثم تبويب هذه البيانات وعرضها وتحليلها واستنباط النتائج واتخاذ القرارات بناء على ذلك. (Ebel, 1980).

ويمكنك ملاحظة الموضوعات الإحصائية المستعملة في القياس والتقويم والاختبارات والتي لا حصر لها. مثال ذلك:

- جمع البيانات وتبويبها وعرضها.
- مقاييس النزعة المركزية.
- مقاييس التشتت.
- مقاييس العلاقة.
- مقاييس المواقع النسبية.
- وغير ذلك من الموضوعات.

3: إجراءات تبويب البيانات الأولية:

بعد أن يقوم الباحث بالحصول على البيانات باستعمال واحدة أو أكثر من وسائل جمع البيانات، كالملاحظة والمقابلة والاستبانة والاختبارات.. إلى غير ذلك من أدوات القياس المستخدمة في البحوث العلمية. وبعد جمع البيانات يصبح من الضروري عرضها بشكل يسهل استعمالها واستخلاص النتائج منها. وتوجد أكثر من طريقة لعرض البيانات أعد منها ما يلي: (عبد الفتاح وعمر، 1998)

- عرض البيانات إنشائيا: وبها يصف الباحث بهذه الطريقة بياناته بجمل إنشائية توضح النتائج التي استخلصها منها:
- عرض البيانات في صورة جداول إحصائية: وهذه أكثر طرق عرض البيانات شيوعاً.
- عرض البيانات في صورة خريطة أو رسم بياني مناسب بحيث توضع مفردات البيانات على الرسم البياني. ويحاول الباحث اكتشاف العلاقة بينها بمجرد النظر إليها.
- عرض البيانات الإحصائية ملخصة في صورة رقم أو نسبة باستخدام مقياس أو آخر من المقاييس الإحصائية المعروفة: كالوسط الحسابي أو الانحراف المعياري أو معامل الارتباط.
- عرض البيانات باستخدام أكثر من طريقة واحدة، كأن يستخدم الباحث مثلا الجداول الإحصائية والرسوم البيانية.

4: مقاييس النزعة المركزية: Measures of Central Tendency

تهدف هذه المقاييس إلى التعبير عن كافة البيانات الرقمية التي تم الحصول عليها بقيمة واحدة تمثلها، وهذه القيمة هي التي تدعى بالقيمة الوسطية. (Gay, 2003).

وهذه مقاييس عددية تعين موقع التوزيع، فربما يكون هناك توزيعات تكرارية متشابهة في طبيعتها وشكلها، ولكنها تختلف في مواقعها. وفي مثل هذه الحالات تكون معرفة المعدلات أو مقاييس النزعة المركزية ذات فائدة في دراسة الفرق بين هذه التوزيعات التكرارية.

ولذلك، فالمعدلات تعطينا قيمة تمثل العينة أو المجتمع الذي ندرسه، وهذا التمثيل يكون إلى حد ما في إيجاد القيمة التي يتمركز حولها معظم المشاهدات، فتمثل هذه القيمة المتوسطة المجتمع أكثر من أية وحدة من مفرداته.

4: 1 الوسط الحسابي : The Mean

يعرف الوسط الحسابي لقيم متغير ما هو مجموع قيم ذلك المتغير مقسوماً على عدد هذه القيم. (Gay, 2003).

ويمكن إستعمال الرمز $\sum$ لنعني به جمع الحدود التي في داخله أي أن:

$$\sum Xi = X1 + X2 + \cdots + Xn$$

وبذلك يصبح تعريف الوسط الحسابي

$$\overline{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} Xi}{n}$$

ويمكن استخدام عدة طرق لاستخراج الوسط الحاسبي:

4: 1: 1 حساب الوسط الحسابي من الدرجات الخام:

مثال (1):

استخرج الوسط الحسابي للدرجات التالية: 2، 4، 5، 6، 7

الحل: الوسط الحسابي =

$$\times = \frac{2 + 4 + 5 + 6 + 7}{5}$$

$$= 4.8$$

4: 1: 2 حساب الوسط الحسابي من فئات الدرجات:

تعتمد هذه الطريقة على منتصف كل فئة (مركز الفئة) فلإيجاد القيم المقابلة لتكرار فئة معينة نعتبر أن كل تكرار منها قيمته تساوي مركز الفئة، ومن ثم يكون مجموع قيم تكرارات هذه الفئة = التكرارات × مركز الفئة. وبتكرار ذلك لكل فئة يمكن الحصول على مجموع القيم كلها.

وعندئذ فإننا نعرف الوسط الحسابي كما يلي:

إذا كان لدينا توزيع تكرار عدد فئاته ك. وكانت مراكز الفئات (أو القيم)X1,X2,…,Xn. وكانت التكرارات المقابلة لها: F1,F2,…,Fn فإن الوسط الحسابي يكون:

$$\overline{X} = \frac{X1 \times F1 + X2 \times F2 + \cdots + Xn \times Fn}{F1 + F2 + \cdots + Fn}$$

$$\overline{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(Xi \times Fi)}{n}$$

حيث أن:

$$n = \sum_{i=1}^{n} Xi \times Fi$$

تمثل مجموع التكرارات

مثال (2):

إليك الجدول التكراري لعلامات الطلبة في مادة الرياضيات، والمطلوب: استخراج الوسط الحسابي:

فئات الدرجات	مراكز الفئات (X_n)	التكرار: (F_n)	$F_n \times X_n$
0 -	4	2	8 = 2 × 4
8 -	12	8	96 = 8 × 12
16 -	20	6	120 = 6 × 20
24 -	28	12	336 = 12 × 28
32 -	36	27	972 = 27 × 36
40 -	44	16	704 = 16 × 44
48 -	52	14	728 = 14 × 52
56 -	60	8	480 = 8 × 60
64 -	68	5	340 = 5 × 68
72 - 80	76	2	152 = 2 × 76
المجموع		100	3936

الحل:

الوسط الحسابي =

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(Xi \times Fi)}{n}$$

$$= \frac{3936}{100}$$

$$= 39.36$$

4: 1: 3 خصائص الوسط الحسابي:

للوسط الحسابي خصائص ومجالات استخدام عديدة من أبرزها: (السيد، 1999).

- يستخدم الوسط الحسابي في أغلب الحالات نظرا لبساطة فكرته ووضوحها، ونشيوع أستعماله.
- يمتاز عن المتوسطات الأخرى من الناحية الفنية لإمكان معالجته رياضيا الأمر الذي يجعل منه وسيلة قوية في البحث الإحصائي.
- المجموع الجبري لانحرافات القيم عن الوسط الحسابي أقل ما يمكن، أي أقل من مجموع مربع انحرافات القيم من أية قيمة أخرى غير الوسط.
- الوسط الحسابي لمجموعة مكونة من مجموعات صغيرة يساوي الوسط الحسابي المرجح لمتوسطات تلك المجموعات الجزئية، وهذه صفة لا تتوفر في غيره من المتوسطات.
- الوسط الحسابي لمجموعة من القيم إذا ضرب في عدد هذه القيم فإن الناتج يساوي مجموع هذه القيم.
- يتأثر الوسط الحسابي بجميع القيم في المجموعة على حد سواء.
- يتعذر حساب الوسط الحسابي بالنسبة للجداول التكرارية المفتوحة لأن الفئات المفتوحة لا يمكن حساب قيم مراكزها.
- يمكن حساب الوسط الحسابي دون ضرورة معرفة القيم كلها إذ يكفي أن نعرف مجموع هذه القيم وعددها لكي نقدر وسطها الحسابي.
- الوسط الحسابي غير مناسب في حالة البيانات التي تتضمن قيما شاذة صغيرة كانت أم كبيرة.

4: 2 الوسيط Median :

يعرف الوسيط بأنه النقطة التي تقع تماما في منتصف توزيع الدرجات بحيث يسبقها نصف عدد الدرجات، ويتلوها النصف الآخر. (Gay, 2003).

أي إن عدد القيم التي أقل منها يكون معادلا لعدد القيم الأخرى التي تكون أعلى منها. وهذه هي الخاصية التي على أساسها يكون الوسيط هو القيمة الممثلة لمجموعة القيم التي حسب لها، فالوسيط هو القيمة التي توازن بين القيم الصغيرة والقيم الكبيرة من حيث عددها.

ولحساب الوسيط يجب ترتيب القيم تصاعديا حتى تكون القيم السابقة له أقل منه والقيم اللاحقة له أكبر منه. وبعد ترتيب القيم نجد ترتيب الوسيط ثم نبحث عن القيمة المقابلة لهذا الترتيب، وإذا كان ترتيب الوسيط يقع بين قيمتين نجد الوسط الحسابي لهما. ويمكن حساب الوسيط بالطرق التالية:

4: 2: 1 حساب الوسيط من الدرجات الخام:

إذا كان عدد القيم صغيرا، فإنه بالإمكان إيجاد الوسيط بترتيب القيم تصاعديا أو تنازلياً، فيكون الوسيط هو القيمة الوسطى إذا كان العدد فرديا ومتوسط القيمتين الوسيطتين إذا كان عدد القيم زوجيا.

مثال (3):

أولا: في حالة أن يكون عدد القيم فرديا:

- احسب الوسيط للقيم التالية: 4، 3، 7، 9، 2، 14، 17
- رتب القيم ترتيبا تصاعديا كالآتي: 2، 3، 4، 7، 9، 14، 17
- يكون ترتيب الوسيط في هذه الحالة يساوي:
  - الوسيط = (عدد القيم + 1) ÷ 2
  - = (7 + 1) ÷ 2 = 4
  - إذن الوسيط = 7

ثانيا: في حالة أن يكون عدد الدرجات زوجيا:

- احسب الوسيط للقيم التالية: 4، 3، 7، 9، 2، 14، 17، 21

- رتب القيم ترتيبا تصاعديا هكذا: 2، 3، 4، 7، 9، 14، 17، 21
- ترتيب الوسيط = عدد القيم ÷ 2
  - = ن ÷ 2
  - = 8 ÷ 2
  - = 4
- القيمة التي ترتيبها الرابع من الطرف الأول للترتيب = 7.
- والقيمة التي ترتيبها الرابع من الطرف الثاني للترتيب = 9.
- معنى ذلك أننا نجد وسيطين لا وسيطا واحداً، وهما: 7، 9.
- ونستطيع أن نحصل على وسيط واحد بإيجاد متوسط الوسيطين.
  - فالوسيط إذن = (7 + 9) ÷ 2
  - ويساوي = 16 ÷ 2
  - ويساوي = 8

4، 2، 2 حساب الوسيط من التوزيع التكراري للقيم:

مثال (4):

جدول رقم (2 :3)

الدرجة	التكرار
2	5
4	4
5	1
6	2
7	2
المجموع	14

- عدد القيم = 14 (عدد زوجي)
- ترتيب الوسيط = 14 ÷ 2 = 7

ويمكنك حساب الوسيط من التوزيع التكراري للقيم بالطرق التالية:

أولا: الطريقة الأولى لحساب الوسيط:

- بما أن الدرجة الأولى في التوزيع = 2 وتكرارها = 5 إذن فالوسيط يتلوها ولا يقع في نطاقها.
- والدرجة الثانية في هذا التوزيع = 4 وتكرارها = 4، إذن فالوسيط يقع في نطاق هذه الدرجة لأن ترتيبه 7.
- وبما أن ترتيب الوسيط (7) فإن هذا يزيد على تكرار الدرجة الأولى الذي يساوي (5) بعدد (2).
- إذن امتداد الوسيط في الدرجة الثانية يساوي (5) من نطاقهالأن تكرار الدرجة الثانية = 4 والوسيط يمتد بمقدار عدد (2) من الطرق العليالهذه الأربعة أي 0.5 نطاقها.
- وبما أننا نستطيع أن تحدد الحدود الحقيقية للدرجة 4
- لذلك يسهل علينا حساب الوسيط. وحدود هذه الدرجة 3.5 - 4.5
- وعلى هذا الأساس فترتيب الوسيط يمتد بعد الحد الحقيقي الأول الدرجة 4 بقيمة عددية مقدارها 0.5
- إذن الوسيط = 3.5 + 0.5 = 4.00

ثانيا: الطريقة الثانية لحساب الوسيط:

- بما أن الدرجة الأخيرة في التوزيع = 7 وتكرارها = 2، إذن الوسيط لا يقع في نطاقها.
- وبما أن الدرجة التي تليها في التوزيع = 6 وتكرارها = 2، إذن الوسيط لا يقع أيضا في نطاقها.
- وبما أن الدرجة التي تليها في التوزيع = 5 وتكرارها = 1 ، إذن الوسيط لا يقع أيضا في نطاقها والدرجة التالية في هذا التوزيع = 4 وتكرارها = 4، إذن فالوسيط يقع في نطاقها لأن ترتيبه = 7 والتكرار النازل في هذه الدرجة = 9.
- معنى ذلك أن الوسيط يقع في 0.5 تكرار هذه الدرجة = 4. وبما أن الحد الحقيقي الأعلى للدرجة 4 هو 4.5
- وترتيب الوسيط ينقص عن هذا الحد بقيمة عددية مقدارها 0.5
- إذن فالوسيط = 4.5 - 0.5 = 4

4: 2: 3 حساب الوسيط من فئات الدرجات:

لحساب الوسيط من جدول تكراري نتبع الآتي:

- نكون جدولاً تكرارياً متجمعاً صاعداً أو نازلاً.
- نعين ترتيب الوسيط ومن ثم نحدد الفئة الوسيطية والتكرار المتجمع السابق له.
- الوسيط يساوي: الحد الأدنى للفئة الوسيطية +(ترتيب الوسيط - التكرار المتجمع الصاعد السابق ÷ التكرار الأصلي للفئة الوسيطية) × طول الفئة.

مثال (5):

جدول رقم (3: 3)

فئات الدرجات	التكرار	الجدول التكراري المتجمع الصاعد: الحدود العليا	الجدول التكراري المتجمع الصاعد: التكرار	الجدول التكراري المتجمع النازل: الحدود العليا	الجدول التكراري المتجمع النازل: التكرار
0 -	2	أقل من 8	2	أكبر من صفر	100
8 -	8	أقل من 16	10	أكبر من 8	98
16 -	9	أقل من 24	16	أكبر من 16	90
24 -	12	أقل من 32	28	أكبر من 24	84
32 -	27	أقل من 40	55	أكبر من 32	72
40 -	16	أقل من 48	71	أكبر من 40	45
48 -	14	أقل من 56	85	أكبر من 48	26
56 -	8	أقل من 64	92	أكبر من 56	15
64 -	5	أقل من 72	98	أكبر من 64	7
72 - 80	2	أقل من 80	100	أكبر من 72	1
المجموع	100				

اولا: باستخدام التكرار المتجمع الصاعد:

- ترتيب الوسيط = n ÷ 2 = 100 ÷ 2 = 50



- الحد الأدنى للفئة التي يقع فيها الوسيط =32
- معنى ذلك أن الوسيط يمتد في الفئة: 32 - 40 بقيمة مقدارها فرق ترتيب الوسيط من التكرار المتجمع للفئة السابقة التي تمتد من: 24 - 32 وهذا الفرق = 50 - 28 = 22.
- وبما أن تكرار الفئة التي يقع فيها الوسيط = 27.
- إذن فنسبة امتداد الوسيط لهذا التكرار تساوي: 22 ÷ 27 = 0.81548
- وبما أن مدى الفئة= 8
- إذن فمقدار هذا الامتداد يساوي = 0.81548 × 8 = 6.5184
- إذن الوسيط = 32 + 6.5184
- ويساوي: = 38.5184
- أو:
- الوسيط = الحد الأدنى للفئة الوسيطية - (ترتيب الوسيط - التكرار المتجمع الصاعد السابق ÷ تكرار الفئة الوسيطية) × طول الفئة
- ويساوي: 22 + (50 - 28 ÷ 27) × 8
- 22 + 6.5184
- 38.5184

ثانيا: باستخدام التكرار المتجمع النازل:

- ترتيب الوسيط = n ÷ 2
- ويساوي 100 ÷ 2 = 50
- الحد الأدنى للفئة التي يقع فيها الوسيط= 40 معنى ذلك أن الوسيط يمتد في الفئة: 32 - 40 بقيمة مقدارها فرق ترتيب الوسيط من التكرار المتجمع النازل للفئة التالية التي تمتد من: 40 - 48، وهذا الفرق= 50 - 45= 5.
- وبما أن تكرار الفئة التي يقع فيها الوسيط = 27.
- إذن فنسبة امتداد الوسيط بهذا التكرار = 5 ÷ 27 = 0.1852.
- وبما أن مدى الفئة = 8.
- إذن فمقدار هذا الامتداد = 0.1852 × 8.
- ويساوي 1.4816.

- الوسيط = 40.000 - 1,41816
- ويساوي = 38.5184

4: 2: 4 خصائص الوسيط ومجالات استخدامه:

- يمكن تقدير الوسيط بدقة للتوزيعات التكرارية ذات الفئات المفتوحة وكذلك للتوزيعات المختلفة المدى (التوزيعات غير المنتظمة) كما يمكن حساب بالرسم البياني بدقة. (السيد، 1999).
- لا يتأثر بالقيم الشاذة في التوزيعات. فهو يقع دائما بين الوسط الحسابي والمنوال في التوزيعات المعتدلة الالتواء
- مجموع الانحرافات المطلقة للإعداد عن وسيطها أصغر من مجموع انحرافاتها المطلقة عن أي عدد آخر.
- يستعمل الوسيط في التعبير عن متوسط التراتيب حيث يكون من غير المنطق استخدام الوسط الحسابي لأنه يتفق أكثر مع الأعداد التي تعبر عن القياس والكم.
- يستخدم الوسيط في حالة التجارب التي تسبب إتلاف المفردات المختبرة أثناء إجراء التجربة، مثل تجربة خاصة بمتوسط عمر الألوان الشمعية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

4: 3 المنوال Mode:

يعرف المنوال بأنه القيمة الأكثر انتشارا أو تكرارا بين القيم، وبمعنى آخر هي القيمة الشائعة. (Gay, 2003).

ويمكن حساب المنوال بالطرق التالية:

4: 3: 1 حساب المنوال من تكرار الدرجات:

(1) لمجموعة القيم: 0.53، 0.46، 0.50، 0.49، 0.52، 0.53، 0.44، 0.55، 0.53

- المنوال هو: 0.53

(2) لمجموعة القيم: 3، 5، 8، 1، 2، 1، 12، 15، 16، 9.

- المنوال هو قيمتان منواليتان هما: 4، 7

ومن الأمثلة السابقة يتبين لنا أن المنوال لمجموعة المفردات قد لا يوجد وإن وجد فقد لا يكون وحيد القيمة.

4: 3: 2 حساب المنوال من توزيع تكراري:

إذا عرّفنا الفئة المنوالية لأي توزيع تكراري بأنها تلك الفئة التي تناظر أكبر التكرارات فيه، فانه يمكن اعتبار مركز الفئة المنوالية هو تقدير لمنوال التوزيع.

مثال (6):

جدول رقم (4 :3)

الفئات	التكرارFi	مراكز الفئات Xi
62 -	3	63
64 -	8	65
66 -	28	67
68 -	34	69
70 -	18	71
72 -	5	73
74	4	75
المجموع	100	

وبالنظر إلى المثال السابق نجد أن الفئة 68 - هي الفئة المنوالية، وعليه فإن القيمة 69 تعتبر تقديرا لمنوال هذا التوزيع.

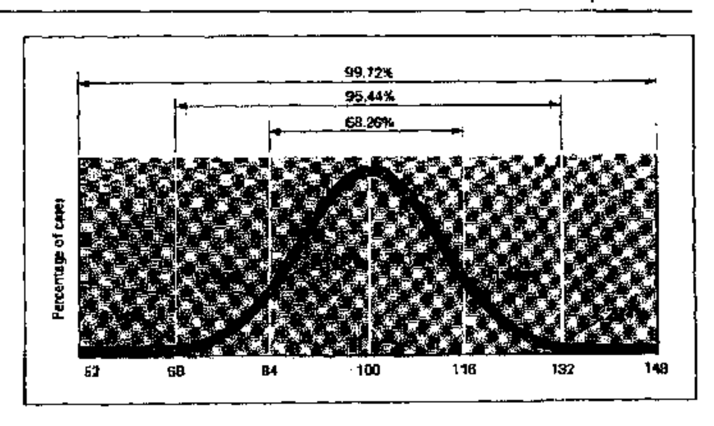
4: 3: 3 خصائص المنوال ومجالات استخدامه:

- يمتاز المنوال ببساطة فكرته ووضوحها إذ يمكن فهم معناه كمتوسط دون عناء كبير.
- لا يتأثر المنوال بالقيم الشاذة المتطرفة لأنه غالبا يكون وسط التوزيع فلا يتأثر بالأطراف (السيد، 1999).

- يمكن استخدام المنوال في المسائل التي تقتضي معالجة جبرية ويختفي في الموضوعات الإحصائية بعكس الوسط الحسابي، وذلك لأن المنوال لا تكون له أية دلالة، إذا لم يكن هناك اتجاه واضح نحو التركز في التوزيع التكراري.
- يستحسن عدم استخدام المنوال في الحالات التي يكون التوزيع فيها مفتوحا فقيمته تعتمد على التكرارات، وهذه تتوقف على أطوال الفئات، فلا بد من الوقوف على طول الفئة قبل الحكم على كونها منوالية أم لا.
- يتأثر المنوال بطريقة اختيار فئات التوزيع بمعنى أن القيمة التي نعتبرها ممثلة للمجموعة تتوقف على طريقة تلخيص الباحث لبياناته، وهذه حقيقة تجعل المنوال لا يوثق به كممثل للمجموعة.
- لا يصح استخدام المنوال في حالة التوزيعات التكرارية الملتوية، وخصوصا الحادة الالتواء منها. وكما أن الوسط الحسابي ينحرف كثيرا في اتجاه ذيل التوزيع نجد أن المنوال ينحرف إلى الجهة الأخرى.

4:4 العلاقة بين مقاييس النزعة المركزية:

- الوسط = الوسيط = المنوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً تكرارياً اعتدالياً كما هو في الشكل رقم (1 :3) (خير الله، 1973).



شكل رقم (1 :3): توزيع الذكاء في مجتمع دراسي بصفة عامة

- الوسيط > الوسيط وفي نفس الوقت الوسيط > المنوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً موجب الالتواء، أي أن الطرف الطويل من المنحنى إلى الجهة اليمنى، معنى ذلك أن المنحنى يميل ناحية القيم الصغيرة.
- المتوسط / الوسيط وفي نفس الوقت الوسيط / المنوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً تكرارياً سالب الالتواء، أي أن الطرف الطويل من المنحنى إلى الجهة اليسرى. معنى ذلك أن المنحنى يميل من ناحية القيم الكبيرة.
- الوسط الحسابي = $\frac{3}{2}$ × الوسيط $\frac{1}{2}$ × المنوال
- الوسيط = $\frac{1}{2}$ × المنوال + $\frac{3}{2}$ × الوسط الحسابي
- المنوال = 3 × الوسيط - 2 × الوسط الحسابي
- يمكن تحديد درجة التواء أي منحنى ذي اتجاه (سالب أو موجب) لظاهرة ما عن المنحنى الاعتدالي العادي بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{3\ (\text{الوسط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}}$$

4: 5 كيفية اختيار مقاييس النزعة المركزية عند تحليل البيانات:

عند اختيارك مقاييس النزعة المركزية لتحليل بياناتك عليك أن تأخذ في الاعتبار ما يلي:

- إن مقاييس النزعة المركزية هو مستوى قياس مناسب للبيانات. فإذا كان مستوى القياس الخاص بالبيانات اسميا فالمنوال هو المقياس المناسب. أما إذا كان مستوى القياس رتبيا. فإنه يمكنك استخدام المنوال أو الوسيط. وإذا كان مستوى القياس فتريا. فإنه يمكنك في هذه الحالة استخدام أي من المتوسط أو الوسيط أو المنوال. وأحيانا يكون من المرغوب فيه استخدام أكثر من مقياس واحد للنزعة المركزية لمجموعة البيانات نفسها.
- الغرض من استخدامك مقياس النزعة المركزية. فإذا كنت تود مجرد وصف البيانات بدرجة أفضل. فالمهم في هذه الحالة أن يكون مقياس النزعة المركزية

معبرا حقيقيا عن البيانات التي يمثلها. أما إذا أردت أن تستدل على خصائص المجتمع الأصل من نتائج العينة، فإن اختيارك لمقياس النزعة المركزية سوف يتحدد إلى درجة كبيرة بالأسلوب الإحصائي الذي يتناسب البيانات وفروض البحث.

5 : **مقاييس التشتت** Measures of Variability :

يحتاج الباحث عادة لكي يتعرف ذكر قيمة متوسط القيم بقيمة أخرى توضح مدى ثباتها أو تقاربها بعضها عن بعض حتى يقدم صورة واضحة عن كل من النزعة المركزية لمختلف القيم في المجموعة ومدى اختلافها وتوزيعها

يعرف التشتت Dispersion لأية مجموعة من القيم بالتباعد بين مفرداتها أو التفاوت أو الاختلاف بينها. ويمكننا أن نتخذ مقدار التشتت قليلا كان أم كبيرا كدليل على تجمع القيم وقربها من بعضها أو تفرقها وتباعدها عن بعضها البعض. وهكذا يكون لدينا مقياس لمقدار تجانس المجموعات الإحصائية أو تجانسها. (Gay,2003).

وهناك طرق إحصائية عديدة لقياس التشتت تختلف فيما بينها في السهولة والدقة وفي الأساس النظري الذي تبنى عليه كل طريقة. وأهم هذه الطرق ما يلي:

5 : 1 **المدى** The Range :

يعرف المدى في البيانات بأنه الفرق بين أعلى قيمة وأصغر قيمة زائدا وحدة دقة. فإذا كان المدى صغيرا نستنتج أن البيانات محصورة في مسافة قصيرة، وإذا كان المدى كبيراً، فإن البيانات تقع ضمن مسافة طويلة.

ويعرف المدى في البيانات المجمعة (التوزيع التكراري) بأنه الفرق بين الحد الأعلى الفعلي للفئة العليا والحد الأدنى الفعلي للفئة الدنيا.

ويعتبر المدى من أسهل الطرق الإحصائية لقياس التشتت لكنها دقيقة وأحيانا تكون مضللة. فقد يسبب وجود قيمة متطرفة في المجموعة زيادة كبيرة في طول المدى بالرغم من أن جميع قيمها متجمعة بالقرب من بعضها البعض ما عدا هذه القيمة الشاذة.

مثال(7):

- انظر إلى المجموعات التالية من القيم وقرر أي المجموعات الثلاث أكثر تجانساً فإذا كانت لديك مجموعتان من الأفراد قدموا فحصا في اختبار للذكاء وكانت درجاتهم على النحو التالي:
  - المجموعة الأولى (ذكور): صفر 25 50
  - المجموعة الثانية (إناث): 24.5 25 25.5
- سوف تلاحظ أن قيم المجموعة الأولى أكثر انسجاما من المجموعة الثانية، وأن المجموعة الثانية أكثر تباينا بالرغم من أن متوسط درجاتها واحد وهو (25).
- لا حظ توزيع المجموعات التكرارية الثلاث في المنحنيات التكرارية.

مثال (8):

جدول رقم (5 :3)

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
الفئة	التكرار	الفئة	التكرار	الفئة	التكرار
5 -	1	5 -	3	5 -	10
15 -	-	15 -	10	15 -	10
25 -	-	25 -	15	25 -	10
35 -	35	35 -	18	35 -	10
45 -	40	45 -	20	45 -	10
55 -	15	55 -	5	55 -	10
65 -	8	65 -	10	65 -	10
75 -	-	75 -	8	75 -	10
85 -	-	85 -	5	85 -	10
95 -	-	95 -	6	95 -	10
المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100

- سوف تستنتج أن من عيوب المدى المطلق اهتمامه بالقيمتين المتطرفتين، وأن هاتين القيمتين قد تكونان منفصلتين عن باقي أفراد المجموعة. ولذلك، فإن المدى المطلق لا يعطي دلالة واضحة لمدى انتشار وتوزيع القيم.

5 : 2 التباين Variance:

هو أحد مقاييس التشتت لاعتماده المباشر على الانحراف المعياري، لكنه أقل استخداما منه، وهو متوسط مربعات الانحراف عن المتوسط. أي: هو مربع الانحراف المعياري (التباين = S^2). يصلح التباين لقياس الفروق الجماعية بين الأنواع المختلفة للتوزيعات التكرارية.

للبيانات X_1 ، X_2، ....، X_n يعرف التباين بأنه (Kurtz & Mayo , 1999):

$$S^2 = \frac{\sum(X1 - \bar{X})^2}{n}$$

حيث $\bar{X}$ = الوسط الحسابي للبيانات

مثال (9):

احسب التباين للبيانات: 3، 7، 10، 12، 15، 13، 9، 11، 6، 14

الحل:

$$= \frac{14+6+11+9+13+15+12+10+7+3}{10}$$

$$= \frac{14+6+11+9+13+15+12+10+7+3}{10}$$

$$= \frac{100}{10} = \mathbf{10}$$

$$S^2 = \frac{^2(10-13)+^2(10-15)+^2(10-12)+^2(10-7)+^2(10-3)}{10}$$

$$= \frac{^2(10-14)+^2(10-6)+^2(10-11)+^2(10-9)}{10}$$

$$= \frac{16+16+1+1+9+25+4+0+9+49}{10}$$

$$= \frac{130}{10} = \mathbf{13}$$

وإذا كانت مراكز الفئات في توزيع تكراري: X_1 ، X_2، ....، X_n

وكانت التكرارات المقابلة لها: F_1 ، F_2، ....، F_n. فإن التباين يكون:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=0}^{n}((X1 - \overline{X})^2 \times Fi)}{n}$$

حيث $\overline{X}$ = الوسط الحسابي للبيانات، n = مجموع التكرارات

مثال(10):

احسب التباين للتوزيع التكراري الآتي:

الجدول رقم (6 :3)

مركز الفئة X_n	التكرارات F_n
26	10
31	3
36	10
41	8
46	12
51	7

الجدول رقم (7 :3)

مركز الفئة X_n	التكرارات F_n	$F_n \times X_n$	$(\overline{X} - X_n)$	$(\overline{X} - X_n)^2$	$F_n \times (\overline{X} - X_n)^2$
26	10	10	10	10	10
31	3	3	3	3	3
36	10	10	10	10	10
41	8	8	8	8	8
46	12	12	12	12	12
51	7	7	7	7	7
المجموع	50	1950			3600

ويكون التباين:

$$S^2 = \frac{\Sigma(X1-\bar{X})^2}{n}$$

$$72 = \frac{3600}{50} =$$

وكما هو واضح فإن وحدة التباين هي مربع وحدة البيانات، فإذا ما أردنا مقياسا له نفس وحدة البيانات فإننا نأخذ الجذر التربيعي الموجب ونحصل على الانحراف المعياري كمقياس للتشتت.

يعرف الانحراف المعياري بأنه الجذر التربيعي الموجب للتباين.

مثال (11):

أوجد الانحراف المعياري للبيانات في المثال رقم (9):

الحل: الانحراف المعياري يساوي جذر التباين.

إذن: الجذر التربيعي للتباين (72) يساوي 8.4.

5 : 3 كيفية اختيار مقاييس التشتت المناسب عند تحليل البيانات:

هناك عدة اعتبارات يجب أن تأخذ بها كباحث عند اختيارك لمقياس التشتت الذي يناسب موقفا معينا أو بيانات معينة يمكن إجمالها في الآتي:

- حساسية المقياس لتذبذب العينات: ونعني بذلك ثبوت القيمة النسبية للمقياس للعينات المسحوبة من نفس المجتمع الأصلي. فإذا كانت العينات مسحوبة بطريقة عشوائية، فإنه يمكن ترتيب مقاييس التشتت من حيث مدى حساسيتها لتذبذب العينات من الأكثر ثباتا إلى الأقل ثباتا كما يلي: الانحراف المعياري، الانحراف المتوسط، نصف المدى الربيعي، المدى المطلق.
- سهولة الاستخدام: وينعكس الترتيب السابق من حيث سرعة وسهولة حساب مقياس التشتت. فإذا كنت مهتما بحساب مقاييس إحصائية أخرى لمجموعة بياناتك، مثل تقدير متوسط المجتمع الأصلي، أو دلالة الفروق بين المتوسطات، أو حساب معاملات الارتباطات، أو معاملات الانحدار، أما ما شابه ذلك، فإن الانحراف المعياري يكون الأفضل على جميع مقاييس التشتت الأخرى.
- التأثر بالقيم المتطرفة: كما يمكنك أن تختار بين الانحراف المعياري والانحراف المتوسط، ولما كان الانحراف المعياري يعتمد على مجموع مربعات الانحرافات عن

المتوسط. فإنه يعطي وزنا أكبر للانحرافات المتطرفة. فإذا كان التوزيع يحتوي على عدد كبير من القيم المتطرفة في اتجاه ما ، أو في الاتجاهين فإنك ربما تستخدم الانحراف المتوسط. وخاصة إذا كان التوزيع ملتويا التواء شديدا. أما نصف المدى الربيعي فلا يدخل في حسابه القيم المتطرفة. ويهتم بدرجة أكبر بالقيم الوسطى.

- مستوى قياس المتغير: إذا قمت باستخدام المنوال كمقياس للنزعة المركزية. فإنه ينبغي عليك استخدام نسبة الاختلاف التي تعتمد على المنوال كمقياس للتشتت. أما إذا استخدمت الوسيط كمقياس للنزعة المركزية فإنه يكون من الطبيعي أن تستخدم نصف المدى الربيعي كمقياس للتشتت. فكلاهما يعتمد على نفس القواعد. وإذا كان التوزيع ناقصا أو مبتورا أو يحتوي على قيم غير محددة. فإن نصف المدى الربيعي يكون هو مقاس التشتت المناسب.

6: مقاييس المواقع النسبية:

تعمل مقاييس المواقع النسبية على تحديد الموقع النسبي لعلاقة فرد ما بالنسبة لباقي العلاقات، وتفيد في مقارنة أداء الفرد على واحد أو أكثر من الاختبارات أو الموضوعات المدرسية ويستخدم من هذه المقاييس عادة ما يلي:

- **المئينات**: وتشير إلى النسبة المئوية للحالات التي تقع تحت حالة معينة.
- **الدرجات المعيارية**: وهي عبارة عن الفرق بين الدرجة الخام والمتوسط الحسابي مقسوماً على الانحراف المعياري لتدل على بعد القيمة المعينة عن المتوسط الحسابي بدلالة الانحرافات المعيارية.

6: 1 المئين: Percentile

بعد دراستك للمضلع التكراري وبعض مقاييس النزعة المركزية للتوزيع التكراري، فانك تحتاج في كثير من الأحيان لمعرفة نسبة البيانات التي تقل عن قيمة معينة أو تساويها. أي إنك تريد الإجابة عن أسئلة من نوع:

- ما نسبة عدد الطلبة الحاصلين على العلامة 97 أو أقل في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

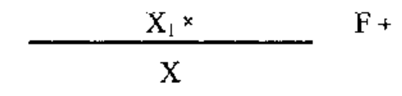
- أو ما نسبة عدد الطلبة في صفك الذين يقضون أكثر من 30 ساعة في الدراسة البيتية كل أسبوع؟

والمئين من مئة ويرمز لها بالرمز (ي) وهي إيجاد قيم معينة ضمن التوزيع تسبقها أو تليها نسبة مئوية معينة عن المشاهدات الداخلة فيه. فالمئين (80) مثلا تشير إلى المئيني الذي يكون ترتيبه الثمانين وهو القيمة الواقعة ضمن التوزيع والتي يصغرها 80 ٪ من الحالات. ويكبرها 20 ٪ منها.

وللمئين فائدته الكبيرة خاصة في المقاييس العقلية حيث يلحق بالاختبار عادة جدول يبين المئين المقابل للدرجات المختلفة بحيث إذا طبق المقياس على أحد الأفراد ثم صحح وبالرجوع إلى مثل هذا الجدول فإنه يمكن معرفة مركز هذا الفرد بالنسبة لمن هم في صفه.

ولحساب المئين اتبع الخطوات التالية: (وهي نفس الطريقة التي تتبع عادة في حساب الوسيط):

- حدد عدد الحالات المناظرة للمئين المطلوب وذلك بضرب عدد الحالات جميعها في النسبة المئوية المساوية لقيمته.
- رتب التكرارات إلى التكرار المتجمع الصاعد.
- بمقابلة عدد الحالات المطلوبة مع التكرار المتجمع حدد القيمة التي يقع المئيني المطلوب ضمنها.
- عين مدى القيمة أو الفئة التي يقع المئيني المطلوب ضمنها.
- عين طول الفئة (F).
- جد عدد التكرارات المناظرة لهذه القيمة أو الفئة (X).
- جد عدد التكرارات المطلوب أخذه من بينها (X1).
- استخرج المئيني المطلوب بتطبيق القانون:
- الحد الأدنى للقيمة أو الفئة



$$+ F \times \frac{X_1}{X}$$

مثال(12):

جدول رقم (8 :3)

الفئات	التكرار	التكرار المتجمع الصاعد
-5	8	8
-10	11	19
-15	10	29
-20	15	44
-25	22	76
-30	44	120
-35	20	150
-40	18	168
-45	12	180
-50	9	189
-55	6	195
-60	5	200
المجموع	200	

والمطلوب استخراج : المئين 20 (ي 20) والمئين 70 (ي 70)

فإذا أردت معرفة المئيني 20، فإن:

- رتبة المئيني 20 = $40 = 200 \times \frac{20}{100}$
- قيمة المئيني 20 = $5 \times \frac{29-40}{15} + 20$

ب - واذا أردت معرفة المئيني 70، فإن:

- رتبة المئيني: 70 = $140 = 200 \times \frac{70}{100}$
- قيمة المئيني 70 = $38.33 = 5 \times \frac{12-140}{30} + 35$

6: 2 الرتبة المئينية Percentile Rank :

لحساب الرتبة المئينية اتبع الخطوات التالية:

مثال (13):

في الجدول رقم (8 :3) إذا أردت أن تحسب الرتبة المئينية لطالب حصل على درجة (38):

- حدد الفئة التي تقع فيها الدرجة (38): الفئة التي تقع فيها الدرجة (38) هي: (35 -).
- حدد عدد الطلاب الذين تقل درجاتهم عن الحد الأدنى للفئة، (يوجد 120 طالباً درجاتهم أقل من الحد الأدنى للفئة).
- حدد تكرار الفئة: 35 - : (تكرار الفئة (35 -) هو 30.
- حدد عدد الطلاب في الفئة (35 -) الذين تقل درجاتهم عن (38): (عدد الطلاب في الفئة (35 -) الذين تقل درجاتهم عن 38 هو:
$$18 = 30 \times \frac{35 - 38}{5}$$
- استخرج عدد القيم التي تقل عن 38 في المجموعة: (عدد القيم التي تقل عن 38 في المجموعة هو: 120 + 18 = 138.
- استخرج المئيني المقابل للدرجة (38 -): المئيني المقابل للدرجة 38 - هو:
$$\% 69 = 100 \times \frac{138}{200}$$

مثال (14):

في التوزيع التكراري التالي درجات (50) طالباً في مادة العلوم. والمطلوب إيجاد: المئيني: 25، المئيني: 90.

جدول رقم 32

الفئات	التكرار	التكرار المتجمع الصاعد
20 - 29	3	3
30 - 39	6	9
40 - 49	7	16
50 - 59	12	28
60 - 69	11	39
70 - 79	8	47
80 - 89	3	50
المجموع	50	

- الحالات المطلوبة للمئيني: 25 هي:

$$\frac{25 \times 50}{100} = 12.5$$

- المئيني: 25 يقع ضمن الفئة (40- 49) وهي التي تمتد من (39.5 - 49.5).
- عدد الحالات الموجودة في الفئة (40 - 49) هو 7.
- عدد الحالات المطلوبة من الفئة (40 - 49) هو: 12.5 - 9 = 3.5.
- المئيني: 25 يساوي:

$$= 39.5 + \frac{3.5}{7} \times 10 = 44.5.$$

- الحالات المطلوبة للمئيني 90 هي:

$$\frac{90 \times 50}{100} = 45 \text{ حالة}$$

- المئيني 90 يقع ضمن الفئة (70 - 79) وهي التي تمتد من (69,5 - 79,5).
- عدد الحالات الموجودة في الفئة (70 - 79) هو 8.
- عدد الحالات المطلوبة من الفئة (70 - 79) هو
- المئيني 90 يساوي:

$$= 69.5 + \frac{6}{8} \times 10 = 69.5 + 7.5 = 77$$

6 : 3 الدرجات المعيارية Standard Score :

تستخدم الدرجات المعيارية في مقارنة مستوى أداء فرد معين بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها بصفة عامة. وذلك عن طريق انحراف أية درجة عن متوسطه بمعنى: مدى ارتفاع أو انخفاض هذه الدرجة عن المتوسط.

وعليه : فإن الدرجات المعيارية تساوي:

$$= \frac{\text{القيمة} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

مثال(15):

لنفترض أن درجتي طالب في مادتي التاريخ والجغرافيا كانت على النحو التالي:

جدول رقم (10 :3)

البيان	مادة التاريخ (1)	مادة الجغرافيا (2)
درجة الطالب	86	64
متوسط درجات الطلاب	75	58
الانحراف المعياري	10	4

ففي أي الموضوعين كان تحصيل الطالب أفضل بالنسبة لمستوى صفه الدراسي ؟

الدرجة المعيارية لمادة التاريخ = $\frac{75 - 86}{10} = 1.1$

الدرجة المعيارية لمادة الجغرافيا = $\frac{58 - 64}{4} = 1.5$

وبما أن الدرجة المعيارية للموضوع الثاني (الجغرافيا) أكبر من الدرجة المعيارية للموضوع الأول (التاريخ)، فإن تحصيل الطالب في الموضوع الثاني أفضل من تحصيله في الموضوع الأول بالرغم من أن درجاته في الموضوع الأول أكبر من درجاته في الموضوع الثاني.

6: 3: 1 خواص الدرجات المعيارية:

يمكن تلخيص الفائدة التي يمكن الحصول عليها من تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية بالآتي:

- مجموع الدرجات المعيارية يساوي صفراً.
- متوسط توزيع الدرجات المعيارية يساوي صفراً.

- الدرجات الخام التي تقل عن المتوسط تقابلها درجات معيارية سالبة، والدرجات الخام التي تزيد عن المتوسط تقابلها درجات معيارية موجبة، وتنطبق هذه الخاصية أيضا على انحرافات الدرجات عن المتوسط.
- مجموع مربعات الدرجات المعيارية يساوي العدد الكلي للدرجات الخام.
- الانحراف المعياري وتباين توزيع الدرجات المعيارية يساوي واحد صحيح.
- إذا حسبنا الدرجات المعيارية من عينات عشوائية فإن مدى هذه الدرجات يكون دالة لحجم العينة. وعادة تتراوح الدرجات المعيارية للعينات الكبيرة بين: − 2 و + 2، بينما يقل هذا المدى للعينات الصغيرة.

7: مقاييس العلاقة:

درستَ فيما سبق عددا من المسائل المتعلقة بقياسات ومشاهدات عن متغير واحد تم تسجيلها عن مجموعة من الأفراد أو العناصر مثل الدخل الشهري لمجموعة من الموظفين، وعلامات مجموعة من الطلبة في أحد الامتحانات. وإذا رجعت إلى بعض هذه الأمثلة فإنك تلاحظ أن دراستك كانت عن وضع هذه البيانات في توزيع تكراري أو حساب مقاييس النزعة المركزية، أو مقاييس التشتت لها. وفي مثل هذه الحالات، تكون دراستك من متغير واحد أو متغير ذي البعد الواحد.

وتشير مقاييس العلاقة إلى تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات المختلفة. ويشيع استخدام مقاييس العلاقة التالية منها:

- معامل بيرسون للارتباط: والذي يعتمد في حسابه على القيم الأصلية مباشرة وتكون قيمته محصورة بين الصفر و (+1، − 1)، ويكون الارتباط موجباً إذا كانت العلاقة بين المتغيرين طردية وسالباً إذا كانت العلاقة عكسية.
- معامل ارتباط سبيرمان: وهو يستخدم رتب القيم بدلاً من القيم ذاتها في حساب الارتباط. ويلجأ إليه عادة نظرا لسهولة حسابه مقارنة بمعامل ارتباط بيرسون رغم أنه لا يعطي نفس الدقة.
- معامل ارتباط فاي: ويعمل على إيجاد الارتباط بين متغيرين كل منهما ثنائي القطب اعتماداً على تكرارات الحالات الخاصة بالأنواع المتشابكة لهذه الأقطاب.

وفي هذا الجزء من وحدة الإحصاء فإننا سنقوم وإياك بدراسة قياسين عن كل عنصر من العناصر قيد الدرس، كأن نسجل معا طول كل طالب ووزنه في إحدى المدارس الأساسية، ومن ثم نقوم بدراسة العلاقة بين هذين القياسين أو المتغيرين. وفي كثير من الأحيان نعبر عن المتغيرين بعبارة (متغير ذو بعدين) وبدراسة مثل هذه الحالة. فكأنما نبحث عن إجابة عن السؤال:

- هل هناك علاقة بين المتغيرين؟
- وهل هذه العلاقة خطية أم غير خطية؟
- هل نستطيع أن نحكم أن النقاط (X,Y) تقع على خط مستقيم أو لا تقع؟

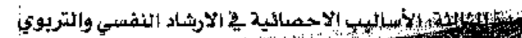
  وبعبارة أخرى:
- هل يرتبط أحد المتغيرين بالآخر. كأن يزيد أحدهما مع الازدياد في الآخر؟ أو ينقص أحدهما إذا زاد الآخر؟

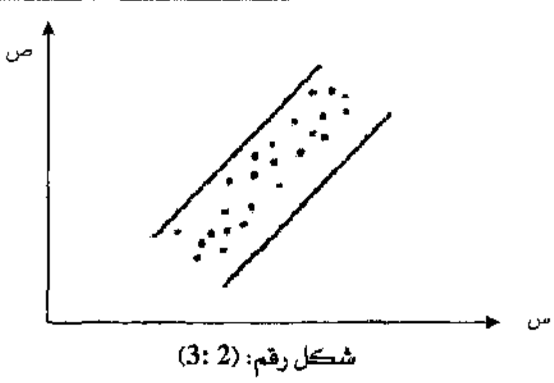
إن معرفتك بوجود علاقة بين المتغيرين وقياس قوة تلك العلاقة هي موضوع الارتباط الذي نحن بصدد دراسته.

7 : 1 لوحة الانتشار:

سوف نعمد في دراستنا مسائل الارتباط إلى تمثيل مجموعة الأزواج المرتبة من المشاهدات بيانيا، فترسم إحداثيا أفقيا (إحداثي س) وإحداثيا عموديا عليه (إحداثي ص)، ونرصد أزواج المشاهدات المرتبة: (X1,Y1)، (X2,Y2)، ....، (Xn,Yn) المعطاة لدينا على المستوى XY فنحصل على لوحة الانتشار.

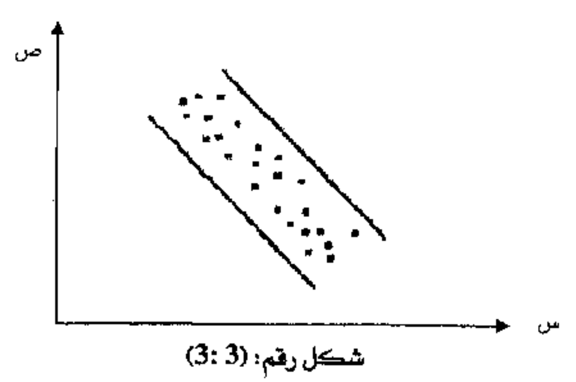
وتبين لك لوحة الانتشار بشكل جيد ما إذا كان هناك علاقة بين المتغيرين: س، ص أو عدم وجودها. إضافة إلى ذلك، فإن لوحة الانتشار تبين ما إذا كانت النقاط (X,Y) واقعة على خط مستقيم أو في مسرب ضيق بين مستقيمين متوازيين. وهذا يوحي بإمكانية وقوعها على خط مستقيم، بمعنى إمكانية رسم خط مستقيم تكون معظم النقط واقعة عليه أو قريبة منه، أو أن هذه النقط متبعثرة بشكل يتضح منه عدم وقوعها على خط مستقيم. ويوضح الشكل رقم: (2 :3) أن النقط في لوحة الانتشار تقع في مسرب ضيق. بين مستقيمين متوازيين. ولذلك يتبين إمكانية وقوع هذه النقاط على خط مستقيم. بمعنى أنه يمكن رسم خط مستقيم بحيث تقع معظم النقاط عليه أو تكون حوله وقريبة منه..





شكل رقم: (3: 2)

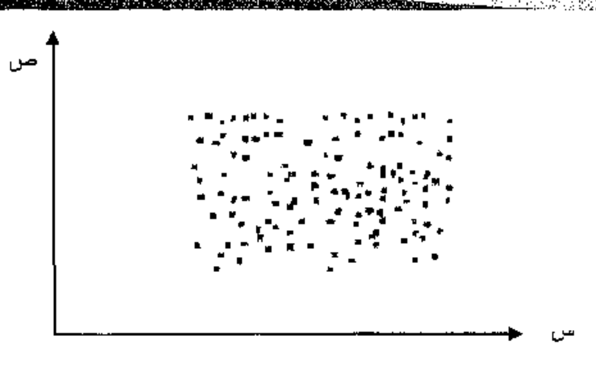
وكذلك الحال في شكل (3 :3) حيث تقع النقاط التي رصدتها والتي تمثل الأزواج المرتبة في مسرب ضيق بين خطين مستقيمين متوازيين. وبذلك يتبين إمكانية وقوع النقاط على خط مستقيم، بمعنى إمكانية رسم خط مستقيم تقع معظم النقاط عليه أو تكون قريبة منه، وبالتالي، إمكانية وجود علاقة خطية بين المتغيرين س، ص.



شكل رقم: (3: 3)

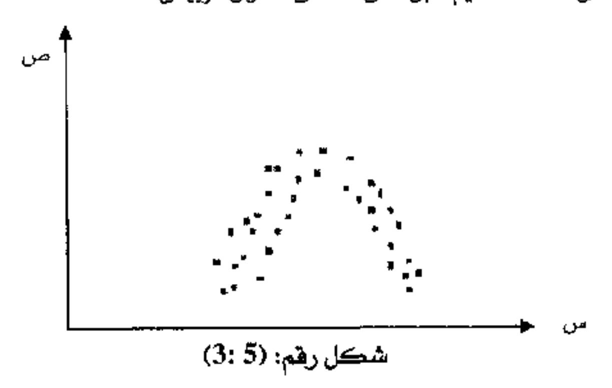
أما لوحة الانتشار في الشكل (4 :3) فتظهر فيها النقاط مبعثرة بشكل يتضح منه أن النقاط لا تقع على خط مستقيم. ولا يظهر أن هناك نموذجا معينا تتبعه هذه النقاط.





شكل رقم: (3: 4)

أما لوحة الانتشار في الشكل رقم (5 :3) فيظهر منها أن هناك علاقة بين المتغيرين (X,Y) غن هذه العلاقة ليس علاقة خطية حيث أن النقاط المرصودة لا توحي بأنها تقع على خط مستقيم، بل على منحنى اقتران تربيعي.



شكل رقم: (3: 5)

7: 2 الارتباط الخطي والارتباط غير الخطي:

كما لاحظت سابقا، فإنه يمكن الحصول على لوحة انتشار بين أي متغيرين: س، ص برصد النقاط التي إحداثياتها الأزواج المرتبة من قيم س، ص وبالتحديد النقاط $(X_1 \,، Y_1)$ ،$(X_2 \,، Y_2)$ ،...$(X_n \,، Y_n)$ وهي تساعدك في معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين المتغيرين س، ص؟ وهل هذه العلاقة خطية أم غير خطية؟ وغرض دراسة الارتباط هو قياس قوة العلاقة بين المتغيرين قيد الدرس.

وبالتالي، فإن دراسة الارتباط تظهر لك إلى أي حد يمكن أن يتحرك متغيران معاً. وذلك بإعطاء مقياس عددي يحدد درجة تلك الحركة.

3:7 حساب معامل الارتباط

ويشير معامل الارتباط الى علاقة بين متغيرين (X)، و(Y) وتوضح العلاقة برسم تخطيط انتشار أو شكل انتشاري Scatter gram or scatter diagram كما يبدو في الأشكال (3: 2، 3: 3، 3: 4، و 3: 5) والأساس في تفسير العلاقة الارتباطية أنها خطية مستقيمة وذات اتجاه معين (موجب أو سالب) وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين: + 1.00 و – 1.00.وان هاتين القيمتين المطلقتين لمعامل الارتباط افتراضيتان احصائيا ولا وجود لهما في عالم الواقع. كما ان قيم علاقة الارتباط نسبية وهي دوما في صورة كسر موجب أقصاه (+ 0.99) أو كسر سالب أدناه (- 0.99) (هنا، 1986) ومن أمثلة ذلك:

- علاقة ارتباطية موجبة (ر = +1.00):
  - كلما زاد عمر الفرد زاد طوله
  - ارتفاع مستوى تحصيل الفرد يدل على ارتفاع معدل ذكائه
- علاقة ارتباطية سالبة (ر = - 1.00):
  - كلما زاد اعتماد الطلاب على الحفظ غيبا قلت مهارتهم في حل المشكلات التي تتطلب رؤية ابتكارية
  - توجد علاقة عكسية بين ذكاء الفرد وارتكابه الخطأ
- عدم وجود علاقة ارتباطية (r = صفر):
  - لا توجد علاقة ارتباط بين لون بشرة الفرد وذكائه

7: 3: 1 تعريف معامل الارتباط الخطي وحسابه:

معامل ارتباط بيرسون الخطي لمجموعة ن من الأزواج المرتبة (X_1، Y_1)، (X_2، Y_2)،...(X_n، Y_n) ونعبر عنه بالرمز، هو مجموع حواصل ضرب القيم المعيارية لقيم س مع القيم المعيارية المقابلة لها للقيم ص2 مقسوماً على (n-1). أي أن:

$$r = \frac{1}{n-1}\sum_{i=0}^{n}\frac{(Xi-\bar{X})}{S_Y}\times\frac{(Yi-\bar{Y})}{S_X}$$

حيث أن:

$\overline{X}$ = الوسط الحسابي للقيم: X_1، X_2، ...، X_n

$\overline{Y}$ = الوسط الحسابي للقيم: Y_1، Y_2، ...، Y_n

S_x = الانحراف المعياري للقيم: X_1، X_2، ...، X_n

S_y = الانحراف المعياري للقيم: Y_1، Y_2، ...، Y_n

ولما كان حساب قيمة ر من المعادلة السابقة يحتاج إلى وقت، وخاصة إذا كانت الأوساط الحسابية تحتوي كسوراً. لذلك، نكتب تعريف ر على شكل صالح للاستعمال بالآلات الحاسبة وهو:

$$r = \frac{\sum(X \times Y) - (n \times \overline{X} \times \overline{Y})}{\sqrt{\sum X^2 - n\overline{X}^2}\sqrt{\sum Y^2 - n\overline{Y}^2}}$$

لاحظ أننا لتسهيل الكتابة توقفنا عن كتابة الرمز m. مع كل من X أو Y أو في رمز الجمع $\sum$ أي أننا من الآن فصاعدا، وحيثما لا يكون هناك التباين نكتب $\sum X$ بدلاً من $\sum X_m$.

ويمكن كتابة المعادلة على النحو التالي:

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{n\sum X^2 - (\sum X)^2}\sqrt{n\sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

مثال (16):

احسب معامل الارتباط بين المتغيرين: X، Y حيث تكون قيمة كل من: X، Y كما في الجدول التالي:

جدول رقم: (3: 11)

X	4	7	7	4	6	1	8
Y	2	4	5	4	3	4	6

الحل:

- رتب الخطوات الحل كما في الجدول السابق:

جدول رقم: (3 : 12)

X Y	Y2	X2	Y	X
4	4	2	2	2
28	16	49	4	7
35	25	49	5	7
16	16	16	4	4
18	9	36	3	6
4	16	1	4	1
48	36	64	6	8
153	122	219	28	35

- لاحظ أنك تحتاج في حساب ر إلى المقادير التالية:

n ، $\bar{X}$ ، $\bar{Y}$ ، $\sum X^2$ ، $\sum Y^2$ ، $\sum XY$

- وفي الجدول السابق فإن:

$\bar{X} = 35/7 = 5$

$\bar{Y} = 28/7 = 4$

أما بقية المقادير فهي محسوبة في الجدول.

- وبتعويض هذه المقادير المحسوبة في معادلة ر نجد:

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{n\sum X^2 - (\sum X)^2}\sqrt{n\sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

$$= \frac{4\times5\times7-153}{\sqrt{7(4)^2-122}\sqrt{7(5)^2-219}}$$

$$= \frac{13}{\sqrt{44}\sqrt{10}} = 0.62$$

عزيز القارئ: يمكنك استخدام المعادلة التالية أيضاً لحساب معامل بيرسون للارتباط:

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2]}\sqrt{[n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

أو:

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

مثال (17):

احسب معامل الارتباط بين المتغيرين: س، ص حيث تكون قيمة كل من س، ص كما في الجدول التالي:

جدول رقم: (3: 13)

5	4	8	6	7	X
7	3	6	4	5	Y

جدول رقم: (3: 14)

XY	Y2	X2	Y	X
35	25	49	5	7
24	16	36	4	6
48	36	64	6	8
12	9	16	3	4
35	49	25	7	5
154	135	190	25	30

لاحظ أنك تحتاج في حساب ر إلى المقادير التالية:

$n, \sum X, \sum Y, \sum X^2, \sum Y^2, \sum XY, n\sum XY, \sum X \sum Y, n\sum X^2, n(\sum X)^2, n\sum Y^2, n(\sum X)^2.$

وفي الجدول السابق، فإن:

$5 = n$

$30 = X$

$25 = Y$

$190 = X^2$

$135 = Y^2$

$154 = X\,Y$

$770 = 154 \times 5 = n\,X\,Y$

$750 = 25 \times 30 = X\,Y$

$950 = 190 \times 5 = n\,X^2$

$675 = 135 \times 5 = n\,Y^2$

$900 = ^2(30) = (X)^2$

$625 = ^2(25) = (Y)^2$

- وبتعويض هذه المقادير المحسوبة في معادلة r نجد:

$$= \frac{750 - 770}{\sqrt{[625 - 675][900 - 950]}}$$

$$= \frac{20}{\sqrt{50 \times 50}} = \frac{20}{50} = 0.4$$

7: 3: 2 حساب معامل ارتباط الرتب Rank Order correlation:

يهدف معامل ارتباط الرتب إلى قياس التغير القائم بين ترتيب الأفراد بالنسبة لمتغير معين وترتيبهم بالنسبة لمتغير آخر. وفي هذه الحالة، فإن معامل ارتباط الرتب يساوي:

معامل ارتباط الرتب = $\frac{6 \times \sum \text{مربعات فروق الرتب}}{\text{عدد الأفراد لمربع عدد الأفراد} - 1}$

مثال (26):

جدول رقم **4.16**

الأفراد	ترتيب الأفراد بالنسبة للمتغير الأول	ترتيب الأفراد بالنسبة للمتغير الثاني	الفرق (d)	مربع الفرق $(d)^2$
أ	3	1	2	4
ب	4	3	1	1
ج	1	2	1 -	1
د	2	4	2 -	4
هـ	5	5	صفر	صفر
				مجموع$(d)^2$= 10

(1) معامل ارتباط الرتب = $1 - \frac{10 \times 6}{5(25 - 1)}$

(2) = 1 - 0.5 (3) = 0.5

7: 3: 3 حساب معامل ارتباط فاي:

هناك بعض الظواهر التي لا يمكن قياسها والتعبير عنها بصورة رقمية. وإنما يكتفى فقط بتقسيمها إلى مجموعات. مثال ذلك: الجنس: (ذكور، وإناث)، والحالة الاجتماعية: (متزوج، أعزب، مطلق، أرمل). والمؤهل العلمي: (ابتدائي، ثانوي، جامعي) وهكذا. حتى نقيس العلاقة بين أي ظاهرتين من هذا النوع، فإننا نستخدم معامل ارتباط (اقتران) فاي. والمثال التالي يوضح كيفية استخدام هذا المعامل: (عدس، 1980):

جدول رقم: (3: 16)

الصفة الأولى / الصفة الثانية	2	1	المجموع
2	A	B	A-B
1	C	D	C+D
المجموع	A+C	B+D	A+B+C+D

معامل ارتباط فاي = (A*D)-(B*D) مقسوماً على الجذر التربيعي لكل من: **(A+C)(B+D)(A+B)(C+D)**.

مثال (18):

سئل ستون طالباً من كلية العلوم التربوية عن رأيهم في الدراسة الصيفية، فأجاب 13 منهم يؤيدون الدراسة الصيفية. وعندما سئلت (40) طالبة من الكلية حول نفس الموضوع، أجابت 5 منهن بالرفض. ما معامل ارتباط فاي في هذه الحالة بين الجنس ومسألة تأييد الدراسة الصيفية في الكلية.

الحل:

جدول رقم (17 :3)

الجنس / رأي الطلبة	ذكور	اناث	المجموع
مؤيد	13	35	48
رافض	47	5	52
المجموع	60	40	100

معامل ارتباط فاي = $\frac{(47\times35)-(5\times13)}{\sqrt{52\times48\times60\times40}}$

$= \frac{1580-}{\sqrt{2400}}$

$= - 0,66$

7: 3: 4 دلالة معامل الارتباط:

لا ينبغي المغالاة في دلالة معامل الارتباط اكثر من كونه علاقة اقتران بين متغيرين. ولا ينبغي الاستدلال من هذه العلاقة الارتباطية على علاقة سببية Causality دائما وحتما. فاذا ارتبط متغيران (X)، (Y) فانه توجد ثلاثة تفسيرات احتمالية:

- (X) سبب (Y) ولذلك فان تغير (X) يؤدي الى تغير (Y)
- (Y) سبب (X) ولذلك فان التغير في (Y) يؤثر في تغير (X)
- يتأثر (X) و (Y) كلاهما بمتغيرات أخرى.

وعليه، لا يعتبر معامل الارتباط دائما وحتما دعامة كافية لاستنتاج علاقة سببية. ويمكن ان تكون علاقة الارتباط تنبؤية بمعنى ان التأكد من وجود أحد المتغيرين ينبىء عن احتمال مرجح لوجود الآخر. ويمكن التنبؤ بمقدار متوسط احد المتغيرين اذا عرف مقدار معامل الارتباط ومقدار متوسط المتغير الاخر. وذلك وفق معادلة خاصة.

وينبغي بيان أن معامل ارتباط بيرسون يستخدم في البيانات التي يكون التوزيع العام للمتغيرين فيها اعتداليا (منحنى طبيعي) أو قريب من الاعتدالي كما تكون

العلاقة بين المتغيرين خطية مستقيمة كما يتضح من الشكلين رقم: 4:8 و 4:9، أي لا تمثل علاقة الارتباط بخط منحنى عند رسمها بيانيا.

وربما كان اكثر الجوانب التطبيقية شيوعا هو تفسير مربع معامل الارتباط (X^2) على انه مقدار قابلية التغير Variability في علامات مجموعة واحدة تتشارك مع او يمكن ان تنسب الى علامات مجموعة المتغير الآخر. مثلا اذا كان معامل الارتباط (r = 0.50) فان مربعه (r^2 = (0.50 تربيع) = 0.25. وبذلك يمكن القول ان 0,25 من قابلية التغيير في اختبار ترتبط ارتباطا موجبا بالتغير في الاختبار الثاني.

8: الإحصاء الاستدلالي:

يتناول هذا النوع من الإحصاء الاستنتاجات التي يمكن الخروج بها عن المجتمعات اعتماداً على السلوك الذي تظهره العينات. ويهدف إلى تحديد مدى احتمال كون النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام عينة أو أكثر مشابهة للنتائج التي يمكن الحصول عليها لو أخذ المجتمع بأكمله. ويستخدم في هذا النوع من الإحصائيات عددا من الاصطلاحات الإحصائية والتي منها:

8: 1 الخطأ المعياري Standard error:

ويمثل التباين المتوقع وجوده عن طريق الصدفة بين المتوسطات ويسمى أحيانا بخطأ المعاينة. وإذا عرف متوسط مجتمع ما أمكن حساب الخطأ المعياري من العلاقة التي تمثل الانحراف المعياري للمجتمع مضروبا في الجذر التربيعي لعدد أفراد المجتمع نفسه ناقص واحد صحيح: ويساوي:

$$S = \sqrt{(n-1)}$$ = الخطأ المعياري

حيث أن (S) هي الانحراف المعياري لمجتمع البحث، و(n) عدد أفراد العينة الدراسية، وكلما كانت قيمة الخطأ المعياري أقل كان الحال أفضل. وهذا يتأتى كلما كان حجم العينة كبيرا.

2:8 الفرضية الصفرية:

عندما نتحدث عن فرق بين متوسطي عينتين على أنه فرق حقيقي فكأننا نقصد أن هذا الفرق ناتج عن تأثير المعالجة (المتغير المستقل) وليس عن طريق الصدفة. والفرضية الصفرية هنا تشير إلى عدم وجود فروق أو علاقات بين البارميترات الخاصة بالمجتمعات، وأن أية فروق أو علاقات توجد في حالة العينات ما هي إلا مجرد أخطاء في المعاينة.

8 : 3 اختبارات المعنوية :

يساعد اختبار المعنوية في تقرير ما إذا كنا سنرفض الفرضية الصفرية أم لا، لنقرر بعد ذلك إذا كان الفرق في حالة المجتمع حقيقياً أم أنه ناتج عن أخطاء المعاينة. ويتم إجراء اختبار المعنوية وفق مستوى احتمالي يتم تحديده بشكل مسبق ويتم بناء قيمته الفصل فيما إذا كان الفرق الظاهر حقيقيا أم لا.

8 : 4 مستويات الدلالة :

ما يقوم به الباحث عادة هو تقرير ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية أم أنها راجعة إلى الصدفة. ولا يستطيع الباحث أن يجزم بصحة القرار الذي يتخذه بشكل قاطع، ولكنه يستطيع أن يحدد درجة احتمال كون قراره صحيحا أم لا. وهنا، فان قرارا سوف يتخذ بشأن فرضية صفرية من قبل الباحث يشير إلى احتمالات أربعة هي:

1- إذا كانت الفرضية الصفرية في الواقع صحيحة وجاءت نتائج البحث مؤيدة لذلك يكون الباحث قد اتخذ قرارا صائبا بذلك.
2- أما إذا كانت الفرضية الصفرية في الواقع خاطئة وجاءت نتائج البحث تقول بخطئها فإن الباحث قد اتخذ قرارا صائبا بذلك.
3- وإذا كانت الفرضية الصفرية صحيحة ولكن نتائج البحث تقول بخطئها فإن القرار الذي سيتخذه الباحث في هذه الحالة يكون خاطئا.
4- وأخيراً، إذا كانت الفرضية الصفرية خاطئة وجاءت نتائج البحث تقول بصحتها، فإن قرار الباحث سيكون خاطئاً في هذه الحالة أيضاً.

ومستوى الدلالة الذي يتم اختياره يحدد كم سيكون حجم الفرق حتى يعتبر معنويا ومستويات الدلالة الشائعة الاستخدام هي: (0.01 و 0.05).

8 : 5 الاختبارات ذات الطرف الواحد أو الطرفين :

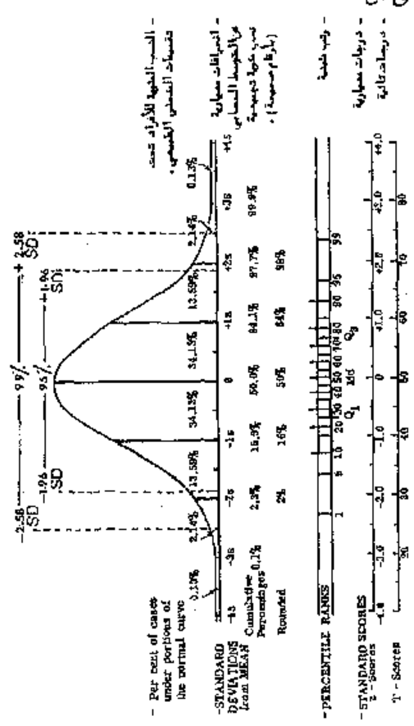
معظم اختبارات المعنوية تكون ذات طرفين، والفرضية الصفرية تقول بعدم وجود فرق بين المجموعتين (أي أ=ب). وباستخدام اختبار معنوية ذي طرفين يتيح إمكانية حدوث الفرق في أي من الطرفين. فأي من المتوسطين يمكن أن يكون أكبر من الآخر (أ> ب أو ب > أ)، أما استخدام الاختبار ذي الطرف الواحد فيعني أن الفرق يمكن أن يحدث في ذلك الطرف فقط.

6:8 درجات الحرية :

عادة ما تتم قراءة محتويات الجداول التي تشير إلى نتائج دراستك وفق مستويات الدلالة المحددة ودرجات الحرية التي تحددها دراستك، حيث تكون درجات الحرية بدلالة عدد أفراد العينة أو عدد المجموعات الداخلة في الدراسة ولكل اختبار معنوية طريقته الخاصة في تحديد درجات الحرية الخاصة به.

7:8 المنحنى الاعتدالي المعياري وخصائصه

ان الفروق بين الأفراد في كل نوع أو خصيصة تتوزع توزيعا اعتداليا معياريا. ويوضح الشكل رقم: (6 :3) النسب المتفق عليها بين الأخصائيين في المنحنى الاعتدالي الطبيعي ومكافئاتها الاحصائية. فاذا كانت العلامات موزعة توزيعا اعتداليا. فان هذا يدلنا دلالة صحيحة على أن:



شكل (6 :3): المنحنى الاعتدالي الطبيعي والمكافآت الإحصائية

- المتوسط ± 1 انحراف معياري = 68.26٪ من العلامات
- المتوسط ± 2 انحراف معياري = 95٪ من العلامات تقريبا
  (المتوسط ± 1.96 انحراف معياري = 95٪ بالضبط)
- المتوسط ± 2.5 انحراف معياري = 99٪ من العلامات تقريبا
  (المتوسط ± 2.58 انحراف معياري = 99٪ بالضبط)
- المتوسط ± 3 انحراف معياري = 99.72٪ من العلامات

وبالرجوع الى دلالة الفرق الجوهري احصائيا يتضح ان اي متوسطين يجب ان يتطابقا او يتماثلا اذا كانا يضمان علامات جميع الافراد (بالنسبة ذاتها) الموجودة في التوزيع الطبيعي (اذن لا فرق بينهما). اما اذا اختلف المتوسطان، فان أحدهما على الاقل لا يماثل التوزيع الطبيعي، ولعلك لاحظت في الشكل رقم: 4: 11 أن خط المنحنى لا يلمس من طرفيه خط الاساس، وذلك ليتيح الفرصة لامتداد الخطين (المنحنى والأساس) بغرض ضم أي علامة متطرفة.

ويتفق الاخصائيون على الرموز التالية للدلالة على الفروق:

- الفرق ليست له دلالة احصائية = غير دال (N.S) Non – Significant
- الفرق له دلالة احصائية (عند 0.05 فقط) = دال (S*) Significant
- الفرق له دلالة احصائية كبيرة (عند 0.01) = دال (S**) Highly Significant

وتوضع الرموز الى جوار الرقم الناتج عن "معامل اختبار ت" أي معامل دلالة فروق آخر. والفرق ذو الدلالة الاحصائية عند 0.05 يعني أنه يقع في طرف المنحنى الذي يحجز داخله 95٪ من الأفراد. والفرق ذو الدلالة الاحصائية الكبيرة عند 0.01 يعني انه يقع في الطرف بعد حجز 99 ٪ من الافراد.

8: 7: 1 اختبار (T):

يستخدم هذا الاختبار ليحدد فيما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين اثنين أم لا وفق مستوى دلالة معين. كما يستخدم أيضاً بدلاً من اختبار (Z) في حالة العينات الصغيرة، حيث إن التوزيع التكراري لقيمها يبتعد بعض الشيء عن التوزيع السوي. ويستخدم هذا الاختبار عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلا من تباين المجتمع، وفي حالة مستوى دلالة معين. ويقوم اختبار (T) على أساس

مقارنة الفروق بين المتوسطات الحقيقية مع الفروق المتوقعة عن طريق الصدفة واختبار (T) يمثل النسبة بين هذين الفرقين(Ary,et al, 2005).

تحسب دلالة (T) لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد بالمعادلة التالية:

$$\frac{m1 - m2}{\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1{}^2 + n_2 S_2{}^2}{n_1 + n_2 + 2}\right]\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right]}}$$

حيث يدل الرمز m_1 على متوسط المتغير الأول.

والرمز m_2 على متوسط المتغير الثاني.

ويدل الرمز n_1 على عدد أفراد المتغير الأول.

والرمز n_2 على عدد أفراد المتغير الثاني.

والرمز $S_1{}^2$ على تباين المتغير الأول.

والرمز $S_2{}^2$ على تباين المتغير الثاني.

مثال تطبيقي (28):

جدول رقم 18 :3

	المجموعة الأولى			المجموعة الثانية		
	العلامات	الانحراف عن الوسط الحسابي	مربع الانحراف عن الوسط	العلامات	الانحراف عن الوسط الحسابي	مربع الانحراف عن الوسط
	18	4 +	16	13	3 +	9
	17	3 +	9	12	2 +	4
	16	2 +	4	12	2 +	4
	16	2 +	4	11	1 +	1
	16	2 +	4	11	1 +	1
	15	1 +	1	11	1 +	1
	15	1 +	1	10	صفر	صفر
	15	1 +	1	10	صفر	صفر
	14	صفر	صفر	10	صفر	صفر

	المجموعة الأولى			المجموعة الثانية		
	العلامات	الانحراف عن الوسط الحسابي	مربع الانحراف عن الوسط	العلامات	الانحراف عن الوسط الحسابي	مربع الانحراف عن الوسط
	14	صفر	صفر	10	-1	1
	13	-1	1	9	-1	1
	12	-2	4	9	-1	1
	11	-3	9	8	-2	4
	10	-4	16	7	-3	9
	8	-6	36	7	-3	9
المجموع	210		106	150		44
المتوسط	14			10		

الحل: T =

$$\frac{m1 - m2}{\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1{}^2 + n_2 S_2{}^2}{n_1 + n_2 + 2}\right]\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right]}}$$

- الخطوة الأولى: جد الفرق بين المتوسطين: (m_1 ، m_2)

14 - 10 = 4................................ (1)

- الخطوة الثانية: أستخرج نتيجة المعادلة

(T) =

$$\frac{m1 - m2}{\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1{}^2 + n_2 S_2{}^2}{n_1 + n_2 + 2}\right]\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right]}}$$

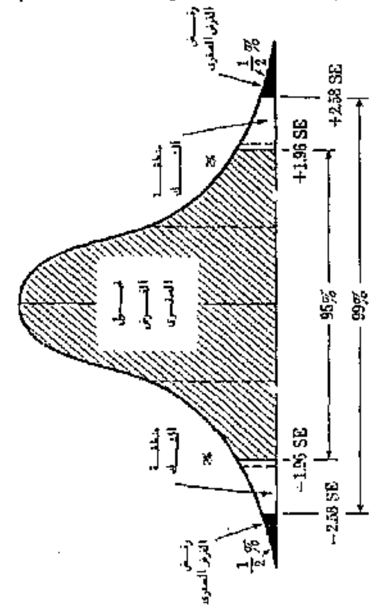
$$\frac{10 - 14}{\sqrt{\left[\frac{44 - 106}{2 - 15 + 15}\right]\left[\frac{1}{15} + \frac{1}{15}\right]}}$$

$$= \frac{4}{\left(\frac{2}{15}\right)\left(\frac{150}{28}\right)} = \frac{4}{0.84} = 4.76$$

- الخطوة الرابعة: استخرج درجات الحرية: وهي تساوي: $n_1 + n_2 - 2$
$= (15 + 15) - 2 = 28$

8: 7: 2 دلالة "معامل اختبار T":

بالنظر إلى المثال السابق، أكد "معامل اختبار T" أن الفرق في أداء الأفراد على الاختبارين فرق حقيقي جوهري. وقد استخدم هذا المعامل المتوسط الحسابي الذي يعتمد على علامات جميع أفراد العينة والانحراف المعياري الذي يبين مدى تشتت العلامات. وعلى هذا الأساس تمت المقارنة باستخدام أفضل مقاييس النزعة المركزية وهو المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وهو أفضل مقاييس تشتت العلامات، وباستخدام معامل اختبار ت أمكن مقارنة العلامات بالمنحنى الاعتدالي الطبيعي حيث ينبغي أن يقل الفرق بين المتوسطين في مستوى دلالة (0.05) عن 2.48 في حين أنه بلغ 4.76 وهذا يعني أن الفرق ذو دلالة إحصائية وإن لم تكن عالية (على مستوى 0.01) ولا يعود الفرق إلى الصدفة أو ظروف التجربة التي لا يمكن التحكم فيها بل إنه فرق حقيقي من الوجهة الإحصائية وتتضح الدلائل على المنحنى الاعتدالي في الشكل رقم 4:12.



شكل 7 :3: مواقع قبول الفرض الصفري ورفضه ومنطقة الشكل على المنحنى الطبيعي

8 : 8 تحليل التباين:

تشير الدراسات التي أجراها فيشر Fisher إلى أهمية التباين في الميادين المختلفة للعلوم الحياتية وخاصة ما يتعلق منها في الكشف عن مدى تجانس العينات. ومدى انتسابها إلى أصل واحد أو أصول متعددة. ويصلح تحليل التباين لمعرفة الفروق القائمة بين الجنسين في: الذكاء، والقدرات العقلية، والسمات الشخصية، ومستويات التحصيل الدراسي... الخ(Ferguson, 1998).

هذا، ويستخدم تحليل التباين في حالات ومواقف عديدة منها:

8: 8: 1 التقسيم حسب متغير واحد (تحليل التباين الأحادي) One Way Analysis of Variance:

وهو أبسط صور تحليلات التباين حيث يتم فيه تقسيم الأفراد إلى مجموعات طبقا لصفة واحدة فقط. مثال ذلك:

- مقارنة ثلاثة استراتيجيات تعليمية مقترحة لتدريس مادة الحساب للصف الرابع الابتدائي.
- مقارنة ذكاء طلبة كلية العلوم التربوية في كل من: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة..
- مقارنة معدل دخل الخريجين من طلبة كليات الجامعة الأردنية المختلفة.
- مقارنة متوسط أداء طلبة الدراسة الثانوية العامة في كل من:
- وزارة التربية والتعليم.
- المدارس الأهلية العربية.
- المدارس الأهلية الأجنبية.

هذا، ويستخدم تحليل التباين الأحادي لمقارنة أكثر من متوسطين اثنين مع بعضها البعض في نفس الوقت. ويقوم تحليل التباين الأحادي على أساس مفاده أن التباين العام يمكن أن يعزى إلى مصدرين هما:

1- التباين بين المجموعات: وهو الناتج من تأثير المعالجة المستخدمة.

2- التباين داخل المجموعات (تباين الخطأ)

ويتم في العادة تكوين إحصائي يسمى (ف) يتضمن تباينين اثنين كانت له درجتين من الحرية هما درجة حرية البسط وتساوي عدد المجموعات ناقص واحد،

ودرجة حرية المقام وتساوي عدد الأفراد الكلي ناقص واحد بالإضافة إلى عدد المجموعات وعندما يتم حساب قيمة الإحصائي (ف) تجري مقارنتها مع القيم الجدولية المعدة لذلك (عدس، 1981).

مثال تطبيقي (20):

قام باحث بدراسة أربع طرق مختلفة لتعليم الحساب للصف الرابع الابتدائي، واختار لذلك أربع عينات من التلاميذ واستخدم مع كل عينة طريقة معينة؛ فكانت النتائج التي توصل إليها الباحث في حالات العينات الأربع كما يظهر في الجدول. والمطلوب معرفة ما إذا كانت النتائج تدل على أن الطرق الأربع متشابهة في فاعليتها أو أن إحداها أو بعضها تفوق الأخرى؟

جدول رقم 19 :3

الطريقة الأولى (أ)	الطريقة الثانية (ب)	الطريقة الثالثة (ج)	الطريقة الرابعة (د)
7	6	8	7
2	4	4	4
4	6	5	2
			5
المجموع = 13	المجموع = 16	المجموع = 17	المجموع = 18

الحل:

- الخطوة الأولى:

$$\frac{2(64)}{13} + \frac{2(18)}{4} + \frac{2(17)}{3} + \frac{2(16)}{3} + \frac{2(13)}{3}$$

$$315.08 - 319 =$$

$$3.92 =$$

- الخطوة الثانية:

$$- 2(5) + 2(2) \ldots\ldots 2(6) + 2(4) + 2(2) + 2(7)$$

$$37 = \frac{2(18)}{4} + \frac{2(17)}{3} + \frac{2(16)}{3} + \frac{2(13)}{3}$$

- الخطوة الثالثة: استخرج التباين بين المجموعات:

= 3.92 ÷ 3 = 1.13

- الخطوة الرابعة: استخرج التباين داخل المجموعات

= 37 ÷ 9ج 4.11

- الخطوة الرابعة: قيمة (ف) تساوي:

ف = $\frac{1.13}{4.11}$ ------ = 0,27

- الخطوة الخامسة: رتب جدول التباين الأحادي كما يلي:

جدول رقم: (3: 20)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ❖
متوسط الأعمدة	3.92	(4- 1)= 3	1.12	4.11 = 0.27
الخطأ التجريبي	37	(10- 1)= 9	4.11	
		12		

(❖) قيمة (ف) تساوي: 1.13 ÷ 411 = 0.27

8: 8: 2 التقسيم حسب متغيرين (تحليل التباين الثنائي) Two Way Analysis of Variance:

في هذا النوع من تحليلات التباين يتم تقسيم الأفراد إلى مجموعات مختلفة طبقا لصنفين اثنين. مثال ذلك:

- تقسيم طلبة كلية العلوم التربوية وفق التخصص: (معلم صف، ومعلم مجال) ومستوى الجنس: (ذكور، وإناث).
- دراسة مدى فاعلية أربع استراتيجيات تعليمية مختلفة في ثلاثة مدارس للذكور في مدينة أربد.
- دراسة مستوى التحصيل الدراسي بحسب متغير الجنس في جامعة مؤتة.

ومن الأمثلة المطروحة أعلاه، فإننا نهدف إلى مقارنة المتوسطات المختلفة للمشاهدات الموجودة في كل خلية من خلايا الجدول الناتج من توزيع أفراد العينة في كل من الأمثلة السابقة. كما تهدف إلى الكشف عن مدى وجود أثر مشترك للصفات

مدار البحث في جعل بعض المتوسطات أكبر من غيرها أو أقل بشكل ملحوظ. (عدس، 1981).

مثال تطبيقي (21):

أجرى أحد الباحثين دراسة حول تأثير كل من المستوى الثقافي (توجيهي، دبلوم كلية مجتمع، شهادة جامعية أولى، دراسات عليا) والبيئة السكنية (مدينة، قرية، مخيم) على المستوى الاقتصادي للفرد. فكانت نتائج البيانات التي تم جمعها في الجدول التالي:

المتغير الأول (أ) / المتغير الثاني (ب)	أ1	أ2	أ3	أ4
ب1	12 10 11 9 6	7 5 10 11 12	4 9 5 8 11	7 13 12 9 9
ب2	6 10 8 12 11	4 7 8 10 9	11 12 9 7 11	13 12 11 9 10
ب3	7 6 12 10 5	11 9 8 12 9	12 9 8 7 10	7 5 10 10 11

- الخطوة الأولى: استخرج مجاميع خلايا الجدول السابق.

المتغير الأول (أ): / المتغير الثاني	أ1	أ2	أ3	أ4	المجموع
ب1	48	45	37	52	182
ب2	47	38	50	50	190
ب3	40	49	46	43	178
المجموع	135	132	133	150	550

- الخطوة الثانية: جد مربعات القيم الأصلية في كل مربع من مربعات الجدول في الخطوة الأولى، هكذا:

$$284.3 = \frac{2(550)}{60} \quad - {}^{2}(10) + {}^{2}(10) ......112) + {}^{2}(6) + {}^{2}(10) + {}^{2}(12)$$

- الخطوة الرابعة: جد مجموع المربعات الخاصة بالمجاميع الفرعية والتي عددها (12) هكذا:

$$67.5 = \frac{2(550)}{60} + \frac{2(43)}{5} + \frac{2(37)}{5} + \frac{2(45)}{5} + \frac{2(48)}{5}$$

- الخطوة الخامسة: جد مجموع المربعات الخاصة بالصفوف، هكذا:

$$3.7 = \frac{2(550)}{60} + \frac{2(178)}{20} + \frac{2(190)}{20} + \frac{2(182)}{20}$$

- الخطوة السادسة: جد مجموع المربعات الخاصة بالأعمدة كالتالي:

$$14.2 = \frac{2(550)}{15} + \frac{2(150)}{15} + \frac{2(133)}{15} + \frac{2(132)}{15} + \frac{2(135)}{15}$$

- الخطوة السابعة: فرغ المعلومات في جدول على النحو التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الصفوف (أ)	3.7	3	1.85	$\frac{1.85}{4.51} = 0.41$ (❖)
الأعمدة (ب)	14.2	3	4.73	$\frac{4.73}{4.51} = 1.049$ (99)
الأثر المشترك لكل من الصفوف والأعمدة (❖❖❖)	49.6	6	8.26	$\frac{4.26}{4.51} = 0.831$ (❖❖❖❖)

(❖) : درجات الحرية لها: 2: 48

(❖❖) : درجات الحرية لها: 3: 48

(❖❖❖) : درجات الحرية لها: 6: 48

(❖❖❖❖) : يستخرج الأثر المشترك للأعمدة والصفوف بطرح مجموع القيم الخاصة بمتوسطي كل

من الصفوف والأعمدة مجتمعة من القيم المناظرة لها والخاصة بالمجاميع الفرعية. هكذا:

67.5 - (14.2 + 3.7) = 49.6 مجموع المربعات

وكذلك: 11 - (3 + 2) = 6

(❖❖❖❖❖): يستخرج الخطأ بالفرق بين كل من المجاميع الفرعية والمجموع الكلي:

284.3 - 67.5 = 216.6

وكذلك: 56 - 11 = 48

8: 8: 3 التقسيم حسب ثلاثة متغيرات (تحليل التباين الثلاثي) Three Way Analysis of Variance:

في هذا النوع من تحليلات التباين يتم تحليل النتائج الخاصة بالمتغير التابع (المتغير التجريبي)وفق ثلاثة متغيرات مستقلة لكل واحد منها عدة مستويات. مثال ذلك: تحليل النتائج الخاصة بالمتغير المستقل (التحصيلي الدراسي وفق المتغيرات الثلاثة التالية: (عدس، 1981):

- الذكاء، بمستوياته: مرتفع، متوسط، منخفض.
- الدافعية، بمستوياته: مرتفع، متوسط، منخفض.
- الجنس، بمستوياته: ذكور، إناث.

مثال تطبيقي (31):

لدراسة أثر كل من: الجنس (ذكور، وإناث) والذكاء (مرتفع، متوسط، منخفض) والدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) على التحصيل الدراسي للطلبة، كانت درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي الخاص بذلك موزعة في الجدول التالي بحسب متغيرات الدراسة

جدول رقم (3: 24)

أ2						أ1						
ب3		ب2		ب1		ب3		ب2		ب1		
9	8	5	9	7	4	2	8	3	6	2	4	
7	7	7	8	6	8	5	6	4	7	7	5	ج1
4	5	6	6	2	7	2	6	5	4	4	3	
4	4	3	3	4	5	3	2	1	3	2	5	ج2
4	5	9	6	8	8	9	6	9	10	7	9	
5	6	8	10	8	7	10	8	9	8	8	8	ج3

- الخطوة الأولى:

م م (الكلي) = $(4)^2 + (2)^2 + (5)^2 + (7)^2 + ... + (5)^2 +$

$(4)^2 + (6)^2 + (5)^2 - \frac{(422)^2}{72}$

= 390.6

درجات الحرية = 72 − 1

= 71

جدول رقم (3: 25) م م (أ ب ج)❖

أ2			أ1			
ب3	ب2	ب1	ب3	ب2	ب1	
31	29	25	21	20	18	ج1
17	18	18	13	13	16	ج2
20	33	31	33	36	32	ج3

(❖) (1) عدد الأفراد في كل خلية = 4

(2) عدد الخلايا = 18

(3) درجات الحرية = 18 − 1 = 17

جدول رقم (3: 26) م م (أ) م م (ب) م م (أ ب)❖

	أ1	أ2	المجموع
ب1	64	74	138
ب2	69	80	149
ب3	67	68	135
المجموع	200	222	422

(❖) (1) عدد خلايا المتغير أ = 2، ودرجات الحرية له = 2 - 1 = 1.

(2) عدد خلايا المتغير ب = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2.

(3) عدد خلايا التفاعل بين (أ، ب)= 6 ودرجات الحرية لهذا التفاعل= 6 - 1= 5

جدول رقم (3: 27) م م (أ)، (ب)، (ج)، (أ ج)❖

	أ1	أ2	المجموع
ج1	59	85	144
ج2	40	53	93
ج3	101	84	185
المجموع	200	222	422

(❖) (1) عدد خلايا المتغير (أ) = 2، ودرجات الحرية له = 2 - 1 = 1

(2) عدد خلايا المتغير (ج) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2

(3) عدد خلايا التفاعل بين (أ، ج) = 6، ودرجات الحرية له = 6 - 1 = 5

جدول رقم (3: 28) م م (ب)، م م (ج)، م م (أ، ب) ❖

	ب1	ب2	ب3	المجموع
ج1	43	49	52	144
ج2	32	31	31	93
ج3	63	69	53	185
المجموع	138	149	136	422

(❖)(1) عدد خلايا المتغير (ب) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2

(2) عدد خلايا المتغير (ج) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2

(3) عدد خلايا التفاعل بين (ج،ب) = 9، ودرجات الحرية له = 9 - 1 = 8

- الخطوة الثانية:

$$\text{م م (أ)} = \frac{2(200)}{36} + \frac{2(222)}{36} + \frac{2(422)}{72} = 6.72$$

- الخطوة الثالثة:

$$\text{م م (ب)} = \frac{2(138)}{24} + \frac{2(149)}{24} + \frac{2(135)}{25} - \frac{2(422)}{72} = 4.53$$

- الخطوة الرابعة:

$$\text{م م (ج)} = \frac{2(144)}{24} + \frac{2(93)}{24} + \frac{2(185)}{24} - \frac{2(422)}{72} = 177.03$$

- الخطوة الخامسة:

$$\text{م م (أ ب)} = \frac{2(64)}{12} + \frac{2(69)}{12} + \frac{2(67)}{12} + \frac{2(74)}{12} + \frac{2(80)}{12} + \frac{2(68)}{12}$$

$$- \frac{2(422)}{72} - \text{م م (أ)} - \text{م م (ب)} = 2.53$$

- الخطوة السادسة:

$$\text{م م (أ ج)} = \frac{2(59)}{12} + \frac{2(40)}{12} + \frac{2(101)}{12} + \frac{2(85)}{12} + \frac{2(73)}{12} + \frac{2(422)}{12}$$

$$- \text{م م (أ)} - \text{م م (ج)} = 40.53$$

- الخطوة السابعة:

$$\text{م م (ب ج)} = \frac{2(43)}{8} + \frac{2(32)}{8} + \frac{2(63)}{8} + \frac{2(49)}{8} + \frac{2(31)}{8}$$

$$\frac{2(69)}{8} + \frac{2(52)}{8} + \frac{2(30)}{8} - \frac{(422)}{72}$$

$$- \text{م م (ب)} - \text{م م (ج)} = 17.31$$

- الخطوة الثامنة:

$$\text{م م (أ، ب، ج)} = \frac{2(31)}{4} + \frac{2(29)}{4} + \frac{2(25)}{4} + \frac{2(17)}{4} + \frac{2(18)}{4} +$$

$$\frac{2(18)}{4} + \frac{2(20)}{4} + \frac{2(37)}{4} + \frac{2(31)}{4} + \frac{2(18)}{4} +$$

$$+\frac{2(13)}{4}+\frac{2(13)}{4}+\frac{2(14)}{4}+\frac{2(21)}{4}+\frac{2(20)}{4}$$

$$-\frac{2(422)}{72}-\frac{2(33)}{4}+\frac{2(36)}{4}+\frac{2(32)}{4}$$

م م (أ)- م م (ب)- م م (ج)- م م (أ ب)- م م (أ ج) – م م (ب ج) = 8.47

- الخطوة التاسعة: تلخيص النتائج في جدول:

جدول رقم: (29 :3)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
أ	6.72	1	6.72	1.56
ب	4.53	2	2.26	0.53
ج	177.03	2	88.51	20.55
أ ب	2.53	5	0.51	0.12
أ ج	40.53	5	8.11	1.88
ب ج	17.31	8	2.16	0.50
أ ب ج	8.47	17	0.46	0.12
الخطأ	133.5	31	4.31	
المجموع الكلي	39.61	71		

8: 9 كاي تربيع:

اختبار إحصائي غير بارامتري يستخدم عندما تكون البيانات على شكل تكرارات في فئات محدودة منفصلة عن بعضها البعض، كما يقوم بمقارنة النسب المشاهدة لوقوع الحالات مع النسب المتوقعة لها في حالة كون المجموعات متساوية العدد. ويهدف أسلوب كاي تربيع الى تحديد ما إذا كان نمط التكرارات الحاصلة قد جاء وفق النمط المتوقع له أم لا. وهو يمثل مجموع مربعات انحرافات التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع، ثم تنسب مربعات الانحراف بعد ذلك إلى التكرار المتوقع. وكلما زاد هذا الانحراف زادت تبعا لذلك دلالة الفرق بين التكرارين: الواقعي والمتوقع وأصبح طبقا لهذه الزيادة متمايزا عن الصفر الإحصائي. (السيد، 1979).

وتبين المعادلة التالية الطريقة العامة لحساب كا^2:

$$K^2 = \sum \frac{(T_o - T_m)^2}{T_m}$$

حيث أن: ت و = التكرار الواقعي

ت م = التكرار المتوقع

مثال تطبيقي (23):

جدول رقم 30 :3

البيان	موافق تماما	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق أبدا	المجموع
الذكور	5	37	13	28	5	88
الإناث	3	17	8	20	5	53
المجموع	8	54	21	48	10	141

- **الخطوة الأولى**: اجمع خلايا العمود موافق تماما مع خلايا العمود موافق، وكذلك خلايا العمود غير موافق مع خلايا العمود غير موافق أبدا كما في الجدول التالي:

جدول رقم 4.32

البيان	موافق	لا أدري	غير موافق	المجموع
الذكور	42	13	33	88
الإناث	20	8	25	53
المجموع	62	21	58	141

- **الخطوة الثانية**: احسب:

1- التكرار المتوقع للذكور: (موافق): $\frac{82\times88}{141}=38.70$

كا^2 للذكور: (موافق) = $\frac{^2(38.7-42)}{38.7}=0.28$

2- التكرار المتوقع للذكور: (لا أدري): $\frac{21\times88}{141}=13.11$

كا2 للذكور: (لا أدري) $\frac{^2(13.11-13)}{13.11}=0.00$

3- التكرار المتوقع للذكور: (غير موافق): $36.20=\frac{58\times88}{141}$

كا2 للذكور: (غير موافق) $=\frac{^{2}(36.20-33)}{36.20}$

4- التكرار المتوقع للإناث: (موافق): $23.30=\frac{62\times53}{141}$

كا2 للإناث: (موافق): $0.47=\frac{^{2}(23.30-30)}{141}$

5- التكرار المتوقع للإناث: (لا أدري): $7.89=\frac{21\times53}{141}$

كا2 للإناث: (لا أدري): $0.00=\frac{^{2}(7.89-8)}{7.89}$

6- التكرار المتوقع للذكور: (غير موافق): $21.8=\frac{58\times53}{141}$

كا2 للإناث: (غير موافق): $0.47=\frac{^{2}(21.8-25)}{21.8}$

- **الخطوة الثالثة:** اجمع نتائج كا2 للذكور والإناث (نتائج الخطوة الثانية):

  كا2 = 0,28 + 0,00 + 0,47 + 0,00 + 0,47 = 1,5
- وبما أن درجات الحرية = (3 - 1) (2 - 1) = 2
- وقيمة كا2 المساوية ل: 1,5 غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة = 0,05 لأن قيمة كا2 عند مستوى دلالة 0,05 لدرجات حرية (2) تساوي (5,99).
- نستنتج من ذلك، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات الذكور والإناث على ذلك السؤال.

9: استخدام الحاسوب الآلي في الأساليب الاحصائية:

9: 1 المقدمة:

يؤدي الحاسوب خدمات جليلة للأعمال الإحصائية والعمليات المختلفة التي تتفرع عنها. وذلك، لأن طبيعة هذه الأعمال، وهذه العمليات من حيث تكرارها وتتابعها وانتظامها. تجعل من الممكن أن يؤدي استخدام الحاسوب إلى انجارها وتحقيق الفوائد المرجوة.والتي تترتب عليها السرعة والدقة التي يمكن أن تنتج بها المعلومات الإحصائية.

وحتى يمكن تنظيم بيانات معينة في جداول إحصائية فانها تحتاج إلى ترميز ثم فرز وتصنيفها في الفئات التي نطلبها ثم تبويبها (جدولتها) بحيث تظهر الأرقام الخاصة بالفئات المختلفة. وكذلك المجاميع الفرعية والمجاميع الكلية. وما يقترن بهذه الأرقام جميعا من نسبة مئوية ومعادلات إحصائية.

ولما كانت هذه العمليات المختلفة يمكن أداؤها بدقة وسرعة أكبر باستخدام الحاسوب. لذلك، يحقق الباحثون في مختلف التخصصات فوائد جليلة عندما يقررون إنتاج الإحصاءات الوصفية إنتاجا الكترونيا. بحيث تبدأ العمليات بإدخال البيانات الخاصة بكل وحدة من وحدات الإحصاء.

والخطوات الأولى في استخدام الحاسوب تتمثل في قيام الباحث باختيار البرنامج المناسب. والذي يتضمن في العادة تعليمات عن كيفية تحضير البيانات وادخالها.

وقد اشتهرت عدة برامج متقدمة في علم الإحصاء مثل: برامج: Excel, Spss, Lotus: 1.2.3 , SAS, BMD وغير ذلك من البرامج الإحصائية التي تقدم للباحثين والدارسين والمؤسسات بمختلف تخصصاتها خدمات جليلة.

إلا أن الباحث أو الدارس يجد نفسه غير قادر على استخدام مثل هذه البرامج إلا إذا كان على اطلاع كامل في كيفية استخدامها. وعندئذ لا بد له من الاستعانة بالأشخاص الآخرين من ذوي الخبرة، وممن يمتلكون مهارة مناسبة في استخدام تلك البرامج. (هيكل: 1985)

ولا بد، مع ذلك من النظر بعين الاعتبار إلى ضرورة معرفة الباحث أو الدارس بالأساليب الإحصائية وقوانينها المختلفة حتى يتمكن من استخدام ما يناسب بحثه منها وفي هذه الحالة أيضا يفضل الرجوع إلى كتب الإحصاء المتخصصة ليكون على دراية جيدة بهذه الأساليب والقوانين التي تسمح له بالوقوف على إيجابيات استخدام أسلوب معين وسلبياته.

9 : 2 تحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS :

قبل ان تبدأ في ادخال بياناتك الى البرنامج الاحصائي SPSS فان عليك ان تعد خطة لترميز البيانات (اي اعداد رموز في صورة حروف) او اعداد للبيانات التي يتم الحصول عليها لدى تطبيق أداة البحث.

9، 2، 1 اسم المتغير: Variable name:

نعني بالمتغير هنا مفردات الاستبانة او اداة البحث بجزأيها: المعلومات الشخصية (الأولية)، وفقرات الاستبانة أو اداة البحث.

وبالنسبة للمعلومات الشخصية، فانه يمكنك ترميز مسمياتها بحروف او كلمات بما لا تزيد الكلمة الواحدة منها عن ثمانية حروف. ومن أمثلة المعلومات الشخصية او الاولية التي يشيع استخدامها من قبل الباحثين في أدوات البحث:

- العمر وترميزها Age
- الجنس وترميزها Gender أو Sex
- المؤهل وترميزها Qualif
- الخبرة وترميزها Exper
- الحالة الاجتماعية: وترميزها Status............ وهكذا.

وعند ترميزك لتلك المعلومات لا تستخدم كلمات او رموز معينة كأسماء للمتغيرات نظرا لأنها تستخدم من قبل البرنامج نفسه وهي: – All – Eq – Not – To
And – Ge – Lt – Or – With – By – Ne – Gt – Thru - * - !. ?.

وبالنسبة لفقرات الاستبانة أو في ادوات البحث الاخرى فانه يمكنك ترميزها على شكل ارقام كمية بدءا من رقم: 1، 2، 3، 4، 5، .... وهكذا.

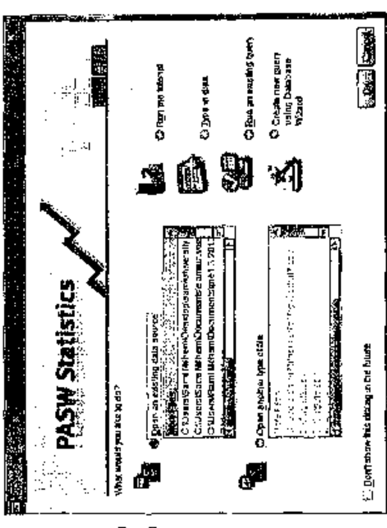
ومن مقاييس التقدير التي يستخدمها الباحثون عادة في بحوثهم ما يلي

(جدول رقم:32: 3)

مقياس التقدير اللفظي					مقياس التقدير الكمي لها				
نعم	لا				2	1			
أوافق	متردد	لا أوافق			3	2	1		
دائما	أحيانا	نادرا			3	2	1		
دائما	غالبا	احيانا	نادرا		4	3	2	1	
دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا	5	4	3	2	1
اوافق بشدة	اوافق	متردد	لا اوافق	لا اوافق ابدا	5	4	3	2	1
واضح تماما	واضح	قليل الوضوح	غير واضح	غير واضح ابدا	5	4	3	2	1

9: 2: 2 التعامل مع البيانات:

يتضمن تحليل البيانات باستخدام هذا البرنامج ثلاث مراحل أساسية هي: (أبو سريع، 2004)



شكل رقم: (8: 3)

أولا: ادخال البيانات:

ثانيا: اختيار وتحديد الاختبار الاحصائي:

ثالثا: التعرف على النتائج/ استخراج النتائج:

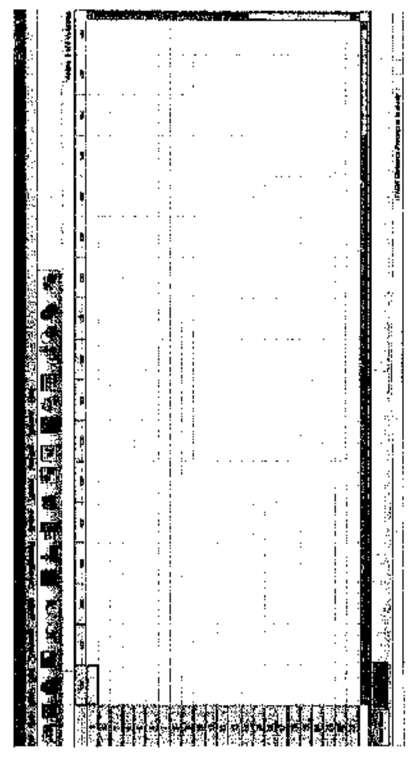
ادخال البيانات يتم ادخال البيانات الى شاشة خاصة يطلق عليها شاشة ادخال البيانات Data chatter
التحليل اختبار الأسلوب الاحصائي المناسب والتعامل مع شاشات الحوار Dialogue box لاستكمال او تحديد المتغيرات
دراسة النتائج بعرض البرنامج في شاشة خاصة يطلق عليها شاشة النتائج Output وهي مرحلة هامة

شكل رقم (9: 3)

وحتى يتم ادخال البيانات في ملف البرنامج الاحصائي اتبع الخطوات التتبعية التالية:

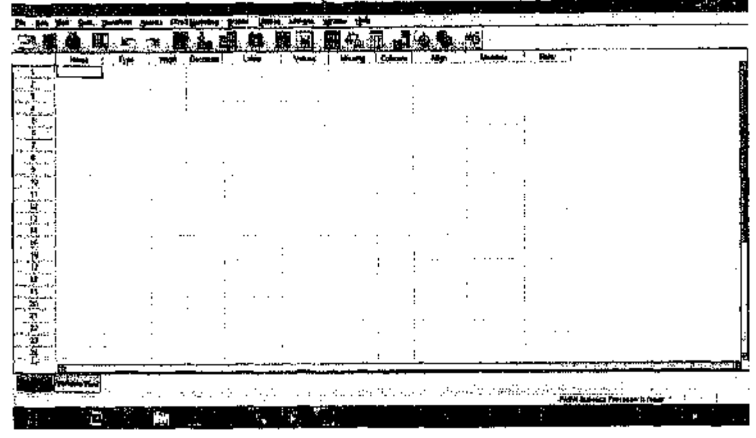
1- من قائمة بدء التشغيل Start اختر برامج Program (شكل رقم 10 : 3)

2- حرك المؤشر الى بند البرنامج SPSS ثم اضغط على الماوس مرتين ليبدأ تشغيل البرنامج وتظهر شاشة ادخال البيانات وسوف يظهر أمامك على الشاشة نافذة عرض البيانات Data view كما تظهر في اعلى الشاشة شريط العنوان وتحتوي النافذة على قائمة الأوامر File, Edit, View, Data, Trans form, Statistics, Graphs, Utilities, Window, Help وكل منها يحتوي على مجموعة من الأوامر. ويوجد في اسفل الشاشة شريط يحتوي على Data view, Variable view.



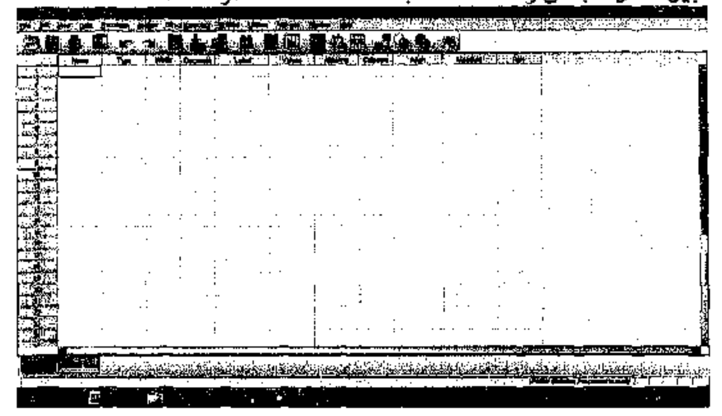
شكل رقم (10: 3)

3- اضغط على Variable view بالماوس مرتين وسوف يظهر امامك على الشاشة نافذة عرض البيانات Variable view وتحتوي البيانات على Name, Type, Width, Decimals, Label, Values... الخ.



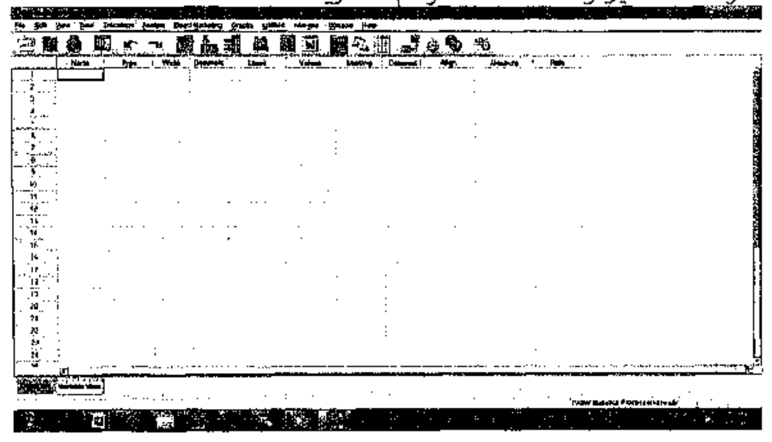
شكل رقم (11: 3)

4- اضغط بالماوس تحت اسم المتغير (Name) ثم اكتب اسم المتغير (وليكن على سبيل المثال الجنس وعندها اكتب كلمة Gender أو Sex).



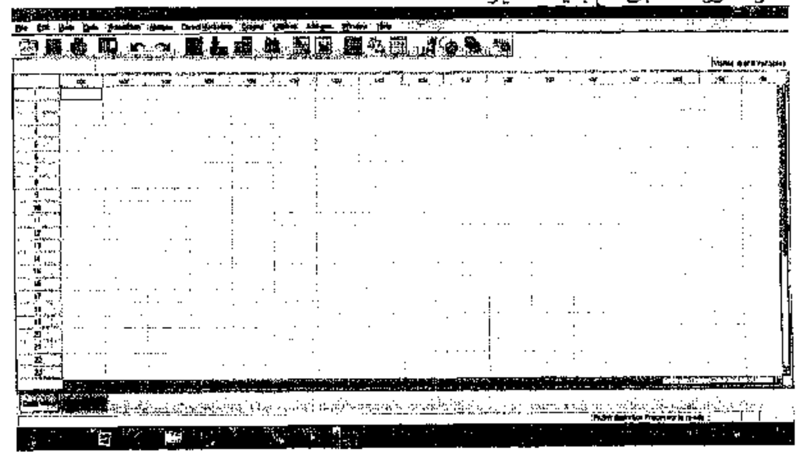
شكل رقم (12: 3)

5- اضغط بالماوس على الخانة المجاورة (Type) من اجل تحديد نوع المتغير Variable type. ويتم من خلالها تحديد عدد الارقام الصحيحة المراد ادخالها في الخانة الواحدة للمتغير. وكذلك عدد الارقام العشرية.



شكل رقم (13: 3)

6- تحول مرة أخرى الى نافذة عرض المتغيرات بالضغط على زر Variable view وكرر ما سبق مع بقية المتغيرات



شكل رقم (14: 3)

7- اضغط بالماوس على الخانة الثانية او الصف الثاني في نافذة عرض المتغيرات Variable viewأسفل المتغير Gender للبدء في تعريف المتغير Age بنفس الخطوات السابقة.

Gender	age	Yrstudy	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5
1	18	1	1	1	2	1	2

شكل رقم (15: 3)

عقب الانتهاء من تعريف كافة المتغيرات. تأتي مرحلة ادخال البيانات او الارقام الى البرنامج في نافذة تحرير البيانات Data view وكما هو موضح من نافذة عرض البيانات ان المتغيرات تحتل اعمدة الجدول. وهناك رقم مسلسل على يسار النافذة يشير الى الافراد (حيث يمكن ترقيم الاستبانات التي يراد ادخال بياناتها). ويتم ادخال استجابات الفرد أفقيا اسفل كل متغير.

ولكن: كيف يتم ادخال البيانات؟

استخدم لوحة المفاتيح في كتابة الارقام وبالنظر الى نافذة تحرير البيانات يلاحظ وجود مستطيل مظلل أحرفه Thicken borders موجود على الخانة Highlight cell. فهو يشير الى الخانة التي سوف يتم ادخال البيانات بها. ويمكن تحريكه الى اي مكان باستخدام الماوس او اسهم الحركة.

خذ المثال التالي وأدخل البيانات الواردة فيه على نافذة تحرير البيانات باتباعك الخطوات التالية:

1- تأكد ان مستطيل مؤشر الخانات موجود بالصف الأول أمام رقم: 1 واسفل عمود المتغير Gender

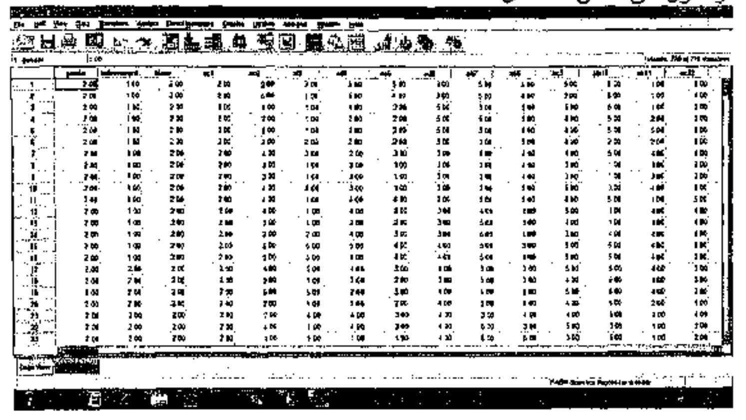
2- اكتب الرقم 1 (الذي يشير الى جنس الفرد الاول او صاحب الاستبانة الاول ذكرا) ثم اضغط على السهم من اسهم الحركة بلوحة المفاتيح.

3- لاحظ ان مستطيل مؤشر الخانات ينتقل الى الخانة المجاورة اسفل عمود المتغير Age وان الخانة الاولى اسفل المتغير Gender مكتوبا بها 1

4- مرة ثانية اكتب الرقم 18 حيث انها تشير الى عمر صاحب الاستبانة وحرك بالسهم للانتقال الى الخانة المجاورة أسفل المتغير Yrstudy

5- كرر الخطوات السابقة حتى تصل الى نهاية الصف.

6- انتقل الى بداية الصف الثاني بالضغط على الماوس مباشرة في الخانة الاولى بالصف الثاني أسفل المتغير Gender وكذلك يمكن الحركة باستخدام اسهم الحركة للوصول الى نفس المكان.



شكل رقم (16: 3)

تعديل بيانات الخانات:

اذا اكتشفت ان الرقم الذي تم ادخاله في خانة معينة كان خطأ فمن الممكن تعديله باتباعك الخطوات التالية:

- اضغط بالماوس على الخانة المراد تعديل بياناتها
- أكتب الرقم الجديد
- اضغط Enter أو حرك بأسهم الحركة في اي اتجاه
- لاحظ تعديل الرقم بالخانة.

حفظ ملف البيانات: Saving data file:

بعد انتهائك من ادخال البيانات الى البرنامج:

- اضغط بالماوس مرة واحدة على قائمة File
- حرك المؤشر كي تصل الى Save as في القائمة واضغط بالماوس.
- لاحظ فتح النافذة.
- لاحظ موقع لكتابة اسم الملف الجديد File name

انهاء العمل في البرنامج:

للخروج من البرنامج فانه يمكنك الضغط على (X) او بالضغط على قائمة ملف واختيار انهاء Exit

فتح ملف سبق اعداده:

اذا كان هناك ملفا سبق لك اعداد وحفظه وتريد فتحه، اضغط على قائمة File وحرك المؤشر الى Open واضغط عليها فيتم فتح نافذة مشابهة للنافذة التالية. لاحظ ان هذه النافذة مشابهة لنافذة حفظ الملف، وهي تتضمن الاختيارات السابقة ذاتها وهي:

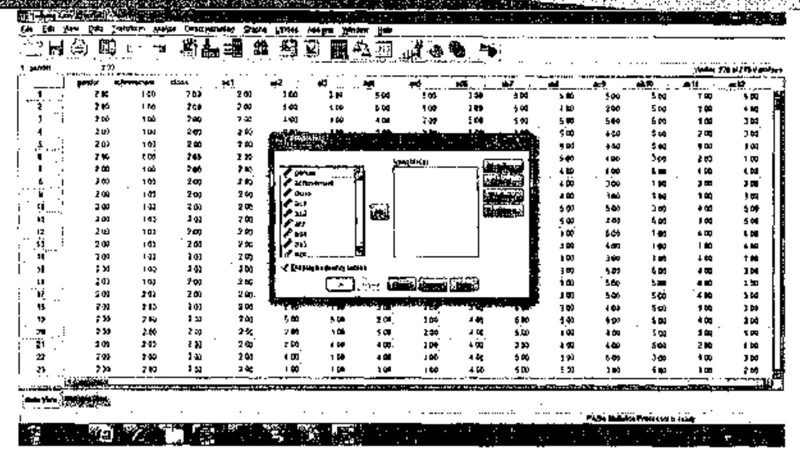
- اسم الملف File name
- الفهرس الحالي في مستطيل Look in
- نوع الملف File type

ويمكنك التعامل مع هذه الاختيارات باستخدام مؤشر الماوس والبحث عن الملف الذي تود فتحه من جديد سواء بتغيير مشغل الاسطوانة المرنة من (C) الى (A) اذا كان الملف الذي تود فتحه محفوظا في الاسطوانة المرنة بالمشغل (A).

9: 2: 3 استخدام البرنامج الاحصائي **SPSS** في تمثيل البيانات الاحصائية:

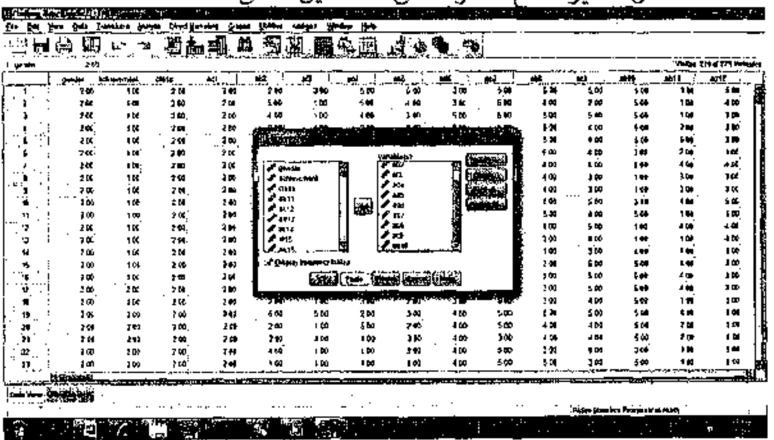
أولا: التكرارات Frequencies: للحصول على تكرارات او اعداد افراد العينة الدراسية او تكرارات اداء افراد العينة على فقرات الاستبانات والمقاييس فان يمكنك الحصول على جدول يبين عدد الذكور وعدد الاناث في العينة او البيانات التي تم ادخالها، باتباعك الخطوات التالية:

- اضغط بالماوس على قائمة Analyze
- حرك المؤشر الى Descriptive statistics
- حرك المؤشر الى Frequencies واضغط بالماوس، لتفتح النافذة التالية حيث يوجد بالنافذة مستطيلان الأول به قائمة بالمتغيرات والثاني خاليا مكتوب اعلاه Variables وبينهما مؤشر وللحصول على جدول تكرارات للمتغيرين



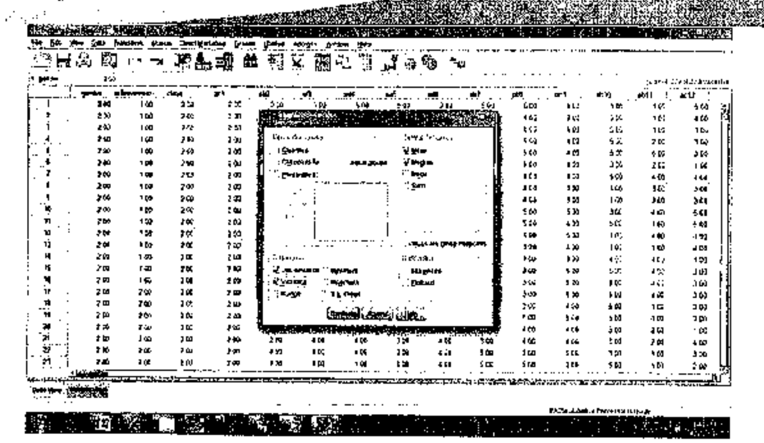
شكل رقم (3 :17)

- اضغط بالماوس على المتغيرات في مستطيل قائمة المتغير، ثم اضغط بالماوس على المؤشر بين المستطيلين
- لاحظ انتقال المتغيرات مع الفقرات الى المستطيل الثاني



شكل رقم (3 :18)

- لاحظ انه يوجد في النافذة ثلاث مستطيلات هي: Statistics, Charts, Format
- اضغط بالماوس على الزر Statistics فتظهر لك الواجهة.



شكل رقم (19: 3)

- سوف تجد أن النافذة تحتوي على:

1- Percentile values وتشمل على: Quartiles، Cut points for التي تقسم البيانات الى عدد من الفئات المتساوية في المدى، والمئينات Percentiles

2- Dispersion ويعرض لمقاييس التشتت التالية:

- الانحراف المعياري Std. Deviation
- التباين Variance
- المدى الكلي Range
- أصغر قيمة Minimum
- أكبر قيمة Maximum
- الخطأ المعياري للمتوسط S. E. mean

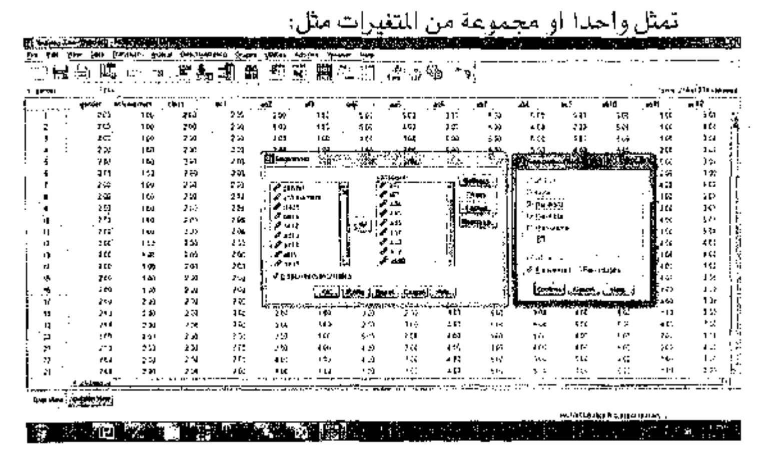
3- Central tendency مقاييس النزعة المركزية حيث:

- المتوسط Mean
- الوسيطMedian
- المنوال Mode
- المجموع الكلي Sum

4- Distribution لعرض مؤشرات التوزيع وتشمل:

- الالتواء Skew ness

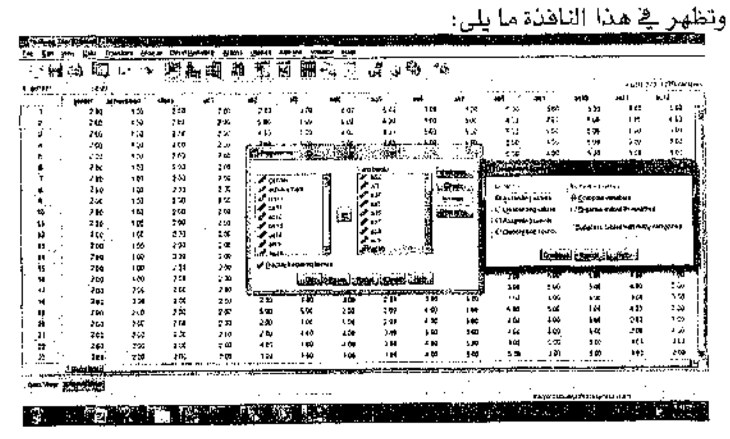
- التفرطح Kurtosis
- واذا ضغطت على الزر Chart الذي يستخدم لعرض الرسوم البيانية التي تمثل واحدا او مجموعة من المتغيرات مثل:



شكل رقم (20: 3)

5- الاعمدة البيانية Bart chart
6- المدرج البياني Histogram
7- الدائرة البيانية Pie charts

- أما الزر Format فيستخدم للتحكم في كيفية عرض نتائج الامر Frequencies وتظهر في هذا النافذة ما يلي:

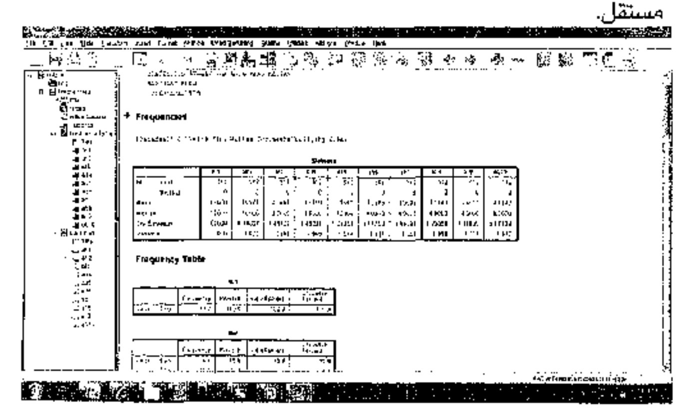


شكل رقم: (21: 3)

1- Ordered by ويتم من خلالها التحكم في ترتيب الدرجات في الجدول التكراري تصاعديا ascending values او تنازليا Descending values على حسب القيم او تصاعديا ascending values او تنازليا Descending values على حسب التكرارات.

2- Multiple variables: ويستخدم هذا الاختيار في حالة وجود أكثر من متغير في القائمة Variables ويشتمل على الاختيارات التالية:

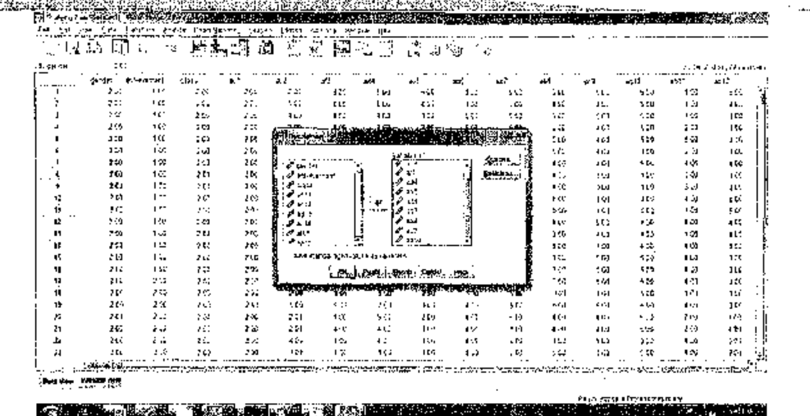
- Compare variables لعرض المؤشرات الاحصائية للمتغيرات في جدول واحد.
- Organize output by variables لعرض مؤشرات كل متغير في جدول مستقل.



شكل رقم (22: 3)

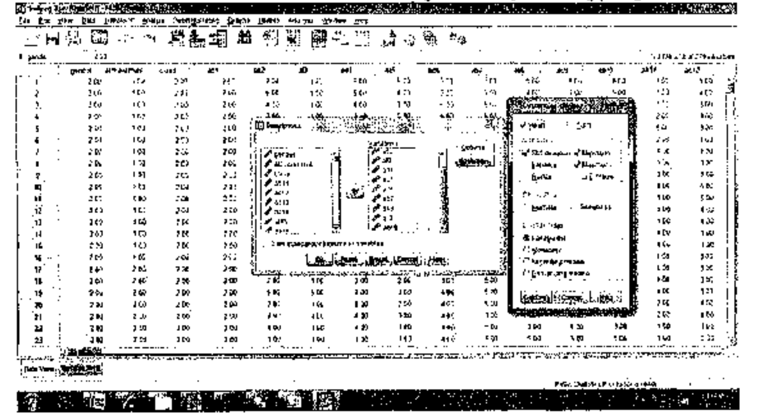
والخيار الأخير في هذه النافذة هو Suppress tables with more than categories ويمكنك التحكم في عدم عرض الجدول التكراري للمتغيرات التي تزيد عدد فئاتها او قيمها عن العدد الذي يتم تحديده في المربع وذلك بالضغط على زر Continue لتعود مرة اخرى الى النافذة الرئيسية للأمر Frequencies ثم الضغط على الزر Ok لتظهر نافذة النتائج التالية:

- الأمر Descriptive يمدنا الامر بمجموعة من الاحصاءات مثل المتوسط والانحراف المعياري والتباين وغيرها. ويمكن تنفيذ هذا الامر بالضغط على الزر Analyze ومن ثم الضغط على Descriptive statistics والضغط بعد ذلك على الزر Descriptive



شكل رقم (23: 3)

- اضغط على الزر Options لتظهر لك النافذة التالية:



شكل رقم (24: 3)

وكما تلاحظ فان هذه النافذة تحتوي على الاحصاءات التالية التي يمكن الحصول عليها وهي:

- المجموع الكلي Sum
- المتوسط الحسابي Mean
- مقاييس التشتت Dispersion وتشتمل على:
  - أصغر درجة Minimum

- الانحراف المعياري Std deviation
- اكبر درجة Maximum
- التباين Variance
- الخطأ المعياري للمتوسط S. T. Mean
- المدى الكلي Range
- التوزيع Distribution
- الالتواء Skew ness
- التفرطح Kurtosis

• ترتيب عرض النتائجDisplay order وتشمل ما يلي:

- العرض طبقا لقائمة المتغيرات Variable list
- عرض المتغيرات طبقا للترتيب الابجدي Alphabetic
- الترتيب التصاعدي للمتوسطات Ascending means
- الترتيب التنازلي للمتوسطات Descending mean

شكل رقم (25: 3)

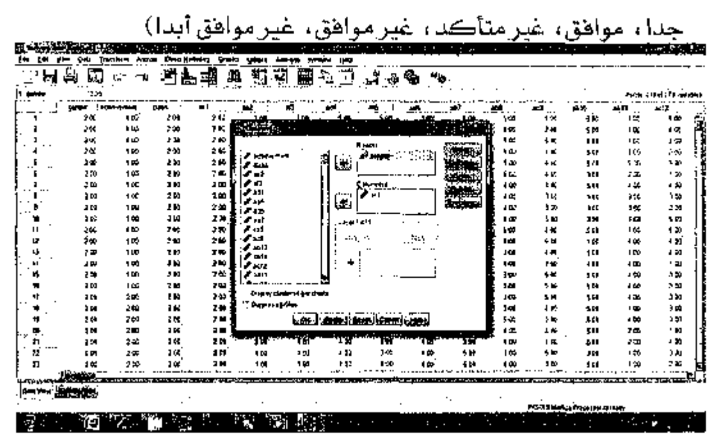
9: 2: 4 استخراج النتائج:

أولا: كيف تستخرج كلا من مقاييس التشتت: (المتوسط، الوسيط والانحراف المعياري... الخ):

ثانيا: لاجراء اختبار كا2 للمقارنة بين تكرارات استجابات الذكور والاناث على السؤال بالاستبانة قم باجراء الخطوات التالية:

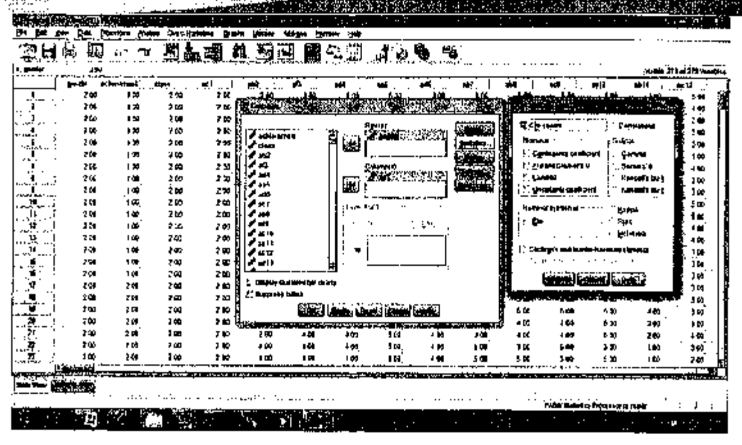
- اضغط على الزر:
- Analyze
- Descriptive statistics
- Crosstabs فتظهر لك النافذة التالية: حيث أن:

- Row(s) المتغير الذي نرغب في ان تمثل فئاته صفوف جدول الاقتران وفي هذا المثال فانه يمثل الذكور والاناث الصفوف
- Column(s) ينقل اليه المتغير الذي نرغب في ان نمثل فئاته اعمدة جدول الاقتران مثل متغير الاستجابات الخمسة على احد اسئلة الاستبيان (موافق جدا، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق أبدا)



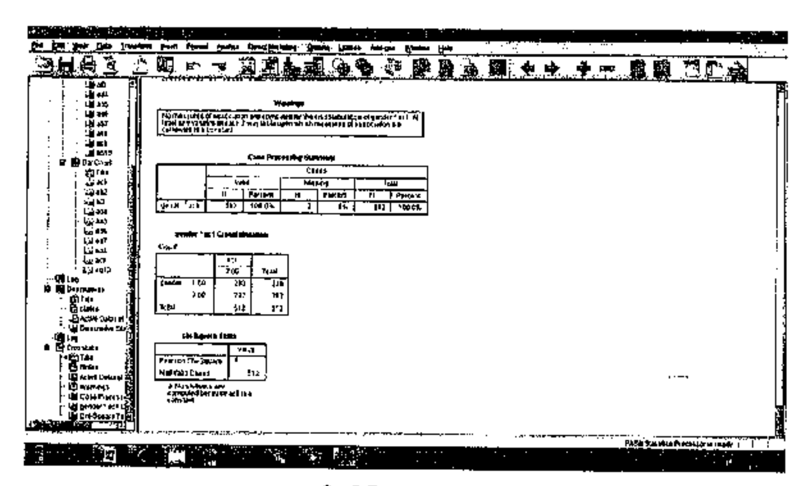
شكل رقم (26 :3)

- اضغط على Statistics لتظهر لك النافذة التالية:
- ضع اشارة على Chi – square هكذا كما في النافذة التالية:



شكل رقم (27 :3)

- اضغط على Continue فتعود النافذة السابقة الى الظهور.
- اضغط على الزر Ok لتظهر لك نتائج الاختبار كما في النافذة التالية:

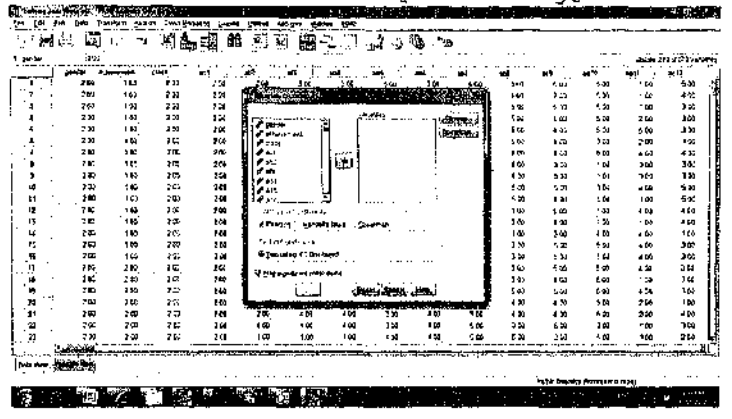


شكل رقم (28 :3)

ثالثا: لحساب معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة اتبع الخطوات التالية:

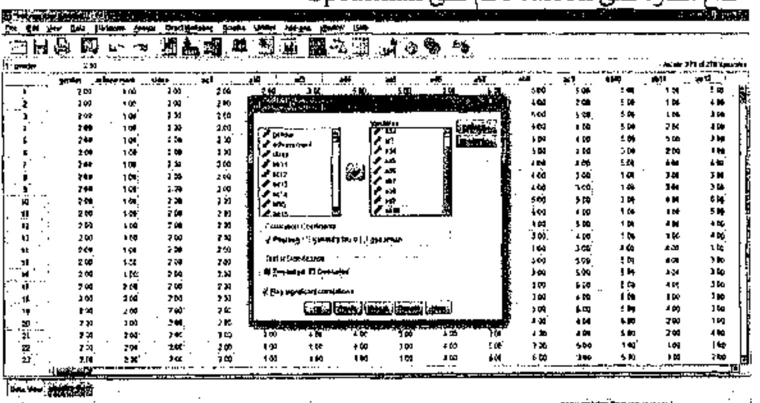
- اضغط على الزر:
- Analyze
- Correlate

- Bivariate فتظهر لك النافذة التالية:



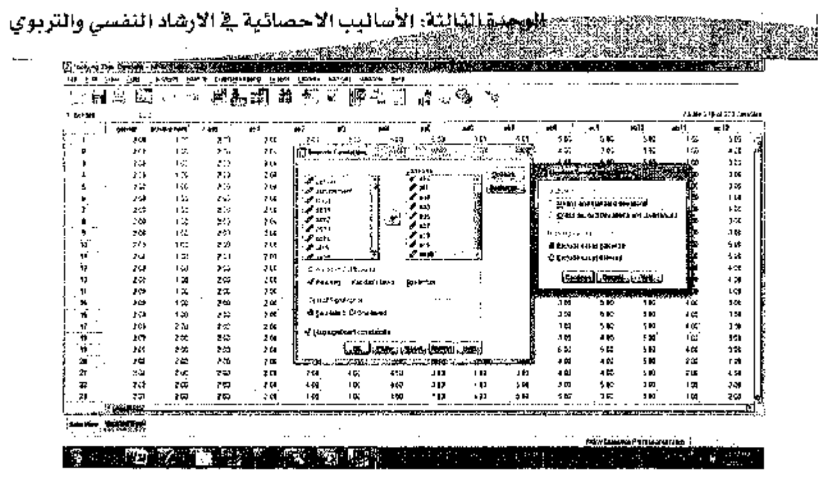
شكل رقم (29: 3)

- ادخل الفقرات من Item 1 الى Item 20 بواسطة المؤشر الى مربع Variables
- ضع اشارة على Pearson ثم على Spearman



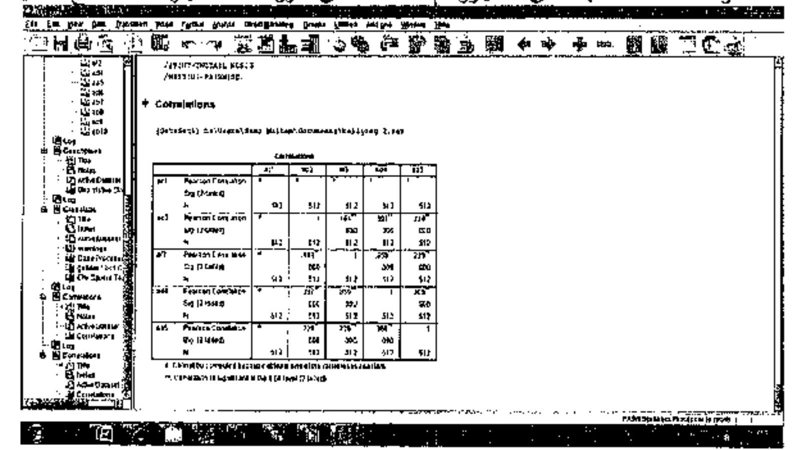
شكل رقم (30: 3)

- واضغط على الزر Options فتظهر لك النافذة التالية:



شكل رقم (3 :31)

- لتعود النافذة السابقة الى الظهور ثم اضغط على الزر Ok لتظهر لك النتائج التالية:



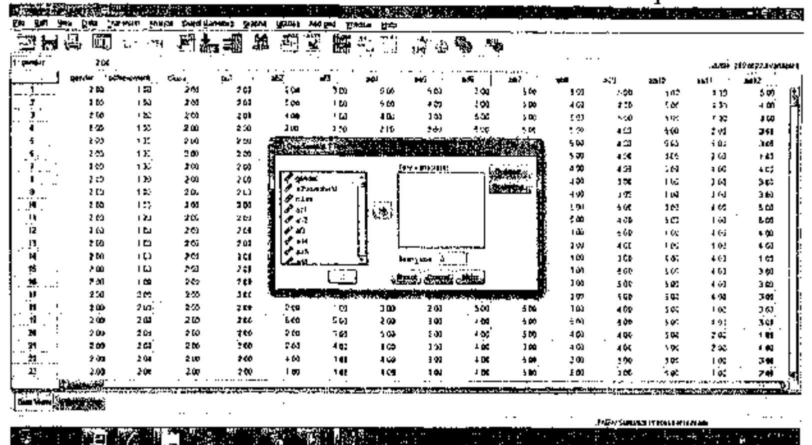
شكل رقم (3 :32)

- ثالثا: لمقارنة المتوسطات Compare means حيث تحتوي هذه القائمة على:
  - Means
  - One – sample T- TEST
  - Independent sample T – Test
  - Paired sample T – Test
  - One way ANOVA

أ - لاستخراج المتوسطات Means فقد مرت معك سابقا.

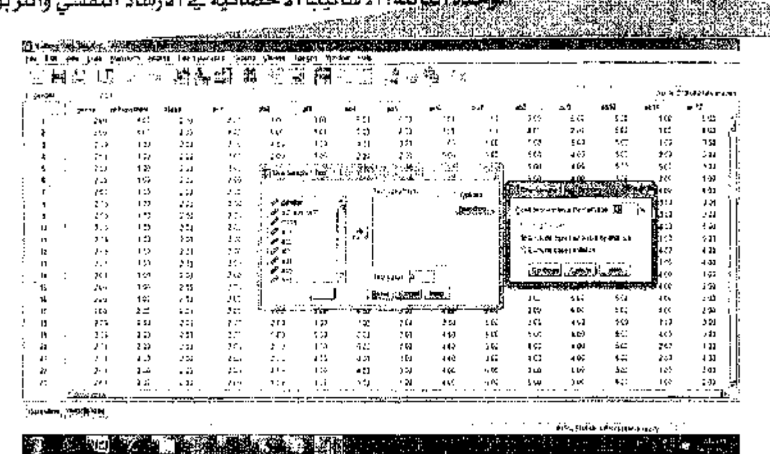
ب- لتنفيذ الأمر One – sample T – Test اتبع الخطوات التالية:

- - Analyze
- - compare means
- - One sample t – test



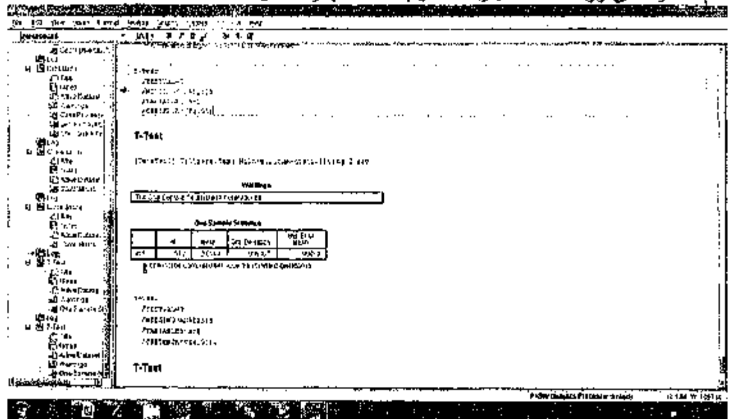
شكل رقم (32: 3)

- يتم نقل المتغير أو المتغيرات التي يراد اجراء الاختبار عليها Test variables القيمة الافتراضية ويكتب في المربع أمامها القيمة Test values (المتوسط المفترض) المراد اختبار الفرق بين متوسط المتغير وبينها
- انقر على زر Options لتظهر لك الشاشة التالية: حيث يتم فيها تحديد مستوى الثقة او مستوى الدلالة. (95٪)



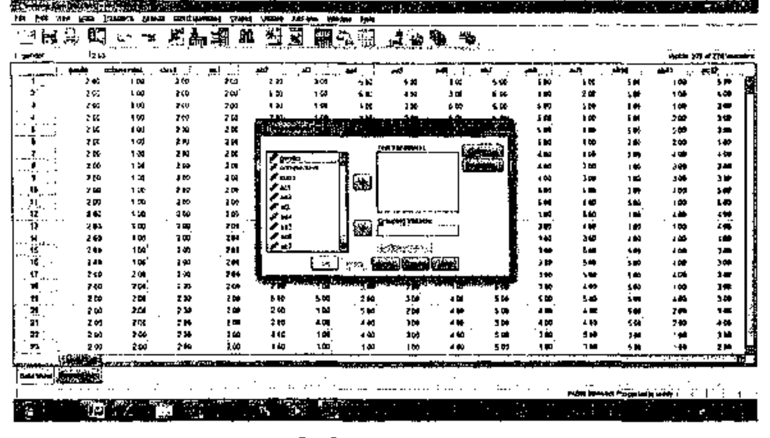
شكل رقم (33: 3)

- ثم انقر على زر Ok لتظهر لك نتيجة الاختبار التالية:

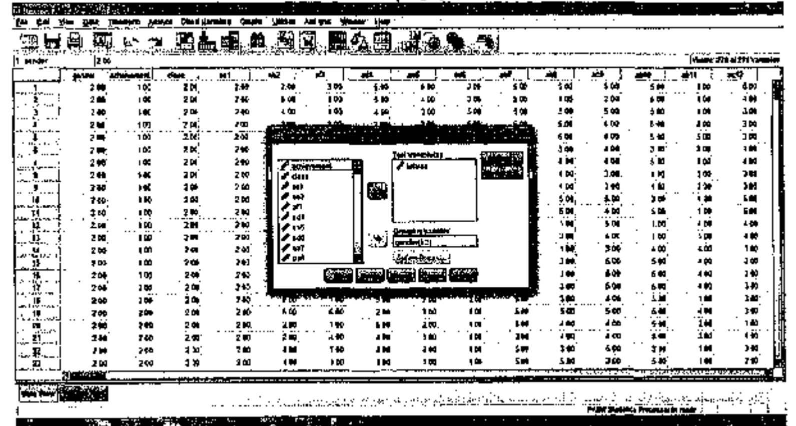


شكل رقم (34: 3)

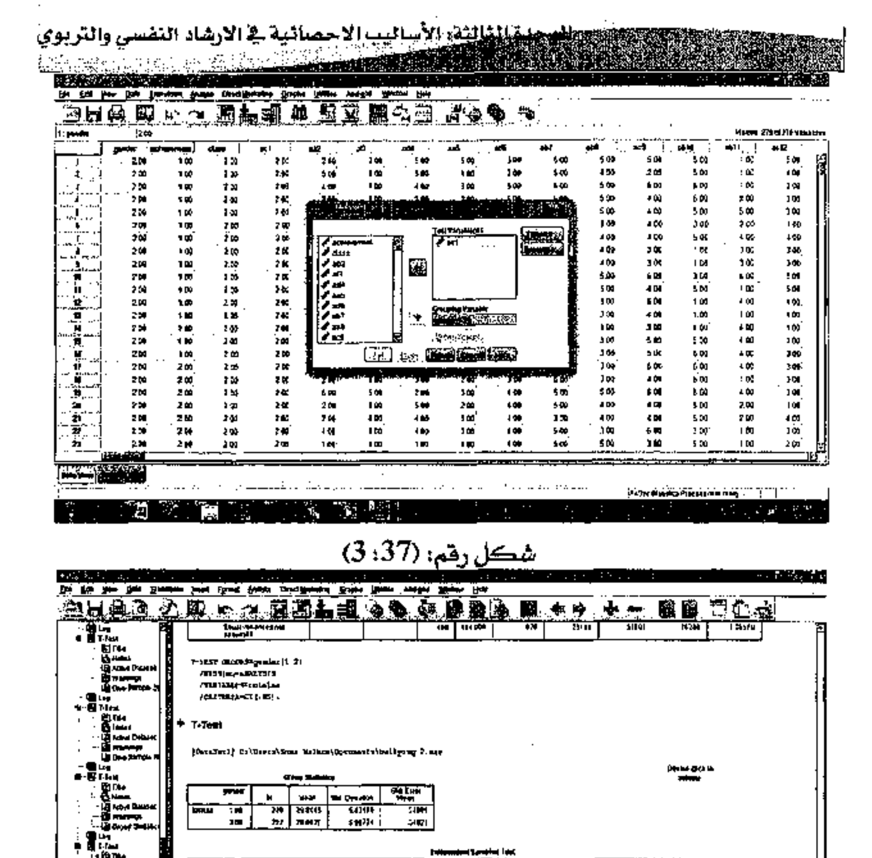
ج – ولاستخراج دلالة الفروق في اختبار (ت) اتبع الخطوات التالية:



شكل رقم: (35: 3)



شكل رقم (336: 3)

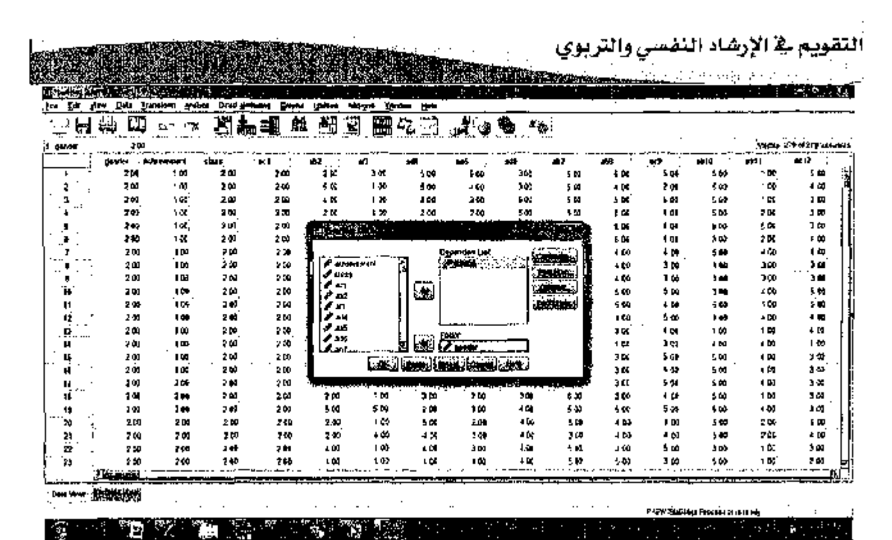


شكل رقم: (37 :3)

شكل رقم (38 :3)

د - تنفيذ الأمر ANOVA تحليل التباين. اتبع الخطوات التالية:

- اضغط على الزر: Analyze
- - Compare means
- - One – Way ANOVA

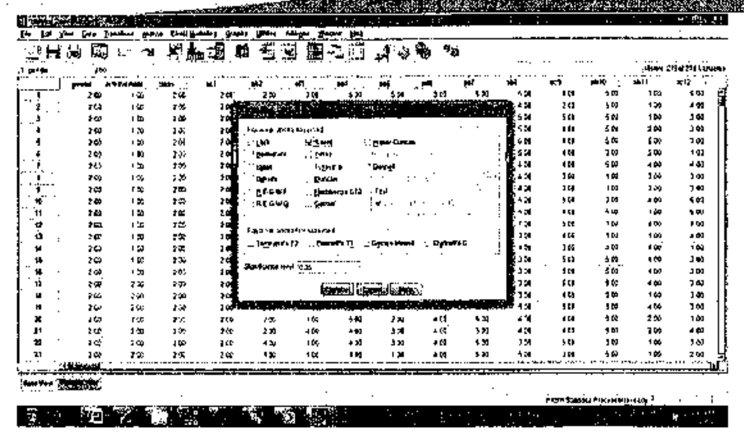


شكل رقم (39: 3)

- انقر على الزر Contrasts فتفتح لك النافذة التالية:

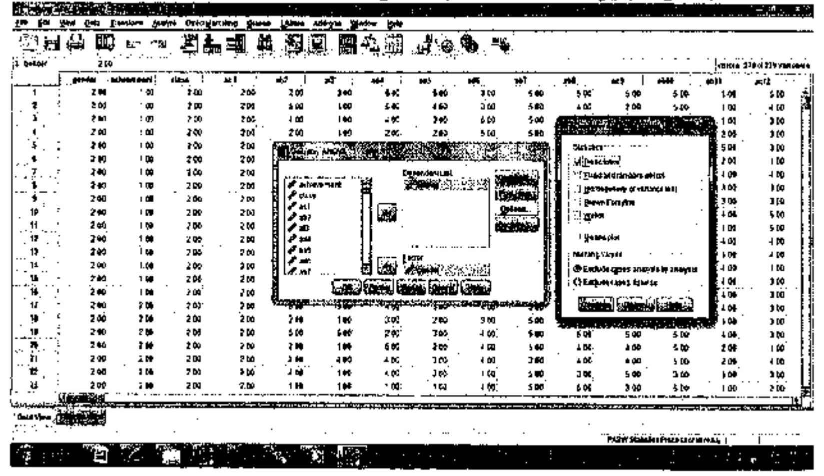
شكل رقم (40: 3)

- انقر على الزر Continue
- ثم انقر على الزر Post Hoc في النافذة السابقة لتظهر لك النافذة التالية: وتختص هذه النافذة باختيار واحد او أكثر من اختبارات المقارنات المتعددة البعدية التي يمكن استخدامها للمقارنة بين المجموعات بعد اجراء تحليل التباين.



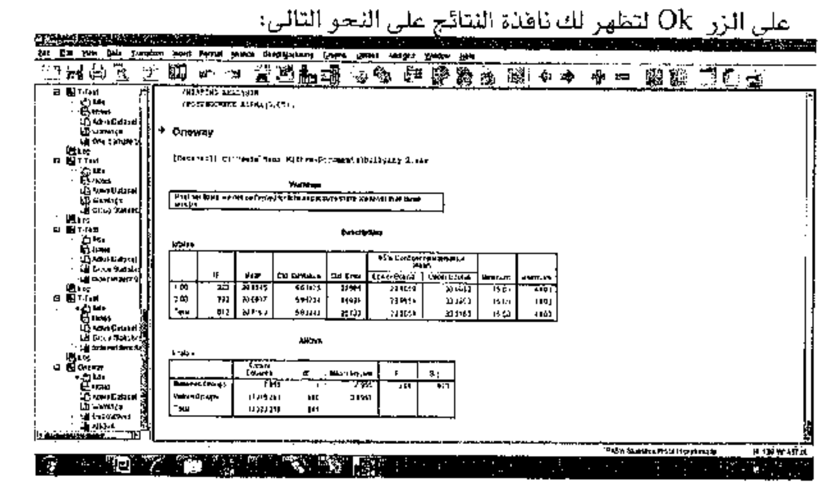
شكل رقم (3 :41)

- انقر على الزر Continue لتعود بك الى الشاشة الاولى ثم انقر على الزر Options لتظهر لك النافذة التالية: وهي تحتوي على اختبارات احصائية للمجموعات Statistics وتشتمل على:
  - احصاءات وصفية Descriptive
  - تجانس التباين Homogeneity of variance



شكل رقم (3 :42)

- بعد ذلك انقر على الزر Continue في النافذة لتعود بك الى النافذة الأولى ثم انقر على الزر Ok لتظهر لك نافذة النتائج على النحو التالي:



شكل رقم (43 :3)

شكل رقم: (44 :3)

9: قائمة المراجع:

- أبو سريع، رضا عبدالله (2004). **تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو صالح، محمد صبحي وعوض، عدنان محمد (1990). **مقدمة في الاحصاء**. عمان: مركز الكتاب الأردني.
- حمدي، محمد مظلوم (1965). **طرق الإحصاء**، الطبعة الخامسة. القاهرة: دار المعارف، 1965.
- خير الله، سيد (1990). **علم النفس التعليمي**. القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، فؤاد البهي (1999). **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الفتاح، عبد اللطيف وعمر، أحمد محمد (1998). **المدخل في الاحصاء ورياضياته**. الكويت: وكالة المطبوعات.
- عدس، عبد الرحمن (1980). **مبادئ الإحصاء الوصفي**. عمان: منشورات مكتبة النهضة الإسلامية.
- عدس، عبد الرحمن (1981). **مبادئ الإحصاء التحليلي**. عمان: مكتبة الأقصى.
- عدس، عبد الرحمن (1997). **أساسيات البحث التربوي**. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هنا، محمد سامي (1986). **معاملات إحصائية في البحوث التربوية**. دائرة التربية والتعليم (الأونروا – اليونسكو) عمان: معهد التربية، التعيين الدراسي (Ed.R.4/87).
- هيكل، عبد العزيز فهمي (1985). **الكمبيوتر والتحليل الاحصائي**. بيروت: دار الراتب الجامعية، 1985.

Ary, D. , et al. ;(2005). **Introduction to Research in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.

- Ebel, R. L./(**1980). Essentials of educational measurement**. New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs.
- Ferguson, G. A. ;(1998). **Statistical Analysis in Psychology & Education**. McGraw-Hill, Series in Psychology.
- Gay, L. R.;(2003). **Educational Research**: Competencies for Analysis and Application.. (3rd ed), Columbus, Ohio, Merrill Publishing Co.
- Hays, W. L.;(2003). **Statistics for social sciences**. New York: Rinehart and winston, INC.
- Kerlinger, F. N. & Pedhazur, E. J;(1993). **Multiple regression in behavioral research**. London: Holt, Rinhart and Winston.
- Kurtz, A. K., & Mayo, S. T.;(1999). **Statistical in education and psychology**. New York: Springer - Verlag,
- Hays, W. L.;(2003). **Statistics for social sciences**. New York: Rinehart and winston, INC.
- Emory, C. W., & Cooper, D. R.**;(2007). Business research methods**. (4th ed) New York: Richard D. IRWIN, INC.
- Rummel, R.;(1990). **Applied Factor analysis.** Evanston: Northwestern university press.

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي (الأساليب غير الاختبارية)



- الفروق الفردية
- تعريف الفروق الفردية
- خصائص الفروق الفردية
- أبعاد الفروق الفردية
- العوامل المؤثرة في الفروق الفردية
- الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات
- الفروق في الاتجاهات والميول والقيم
- الفروق في سمات الشخصية
- المعلومات اللازمة للإرشاد النفسي
- شروط عملية جمع المعلومات
- تنظيم المعلومات وتحليلها في الإرشاد النفسي
- أساليب التقييم وأغراضها
- اختيار الطرق المناسبة للدراسة
- أساليب الملاحظة
- أساليب دراسة الحالة
- الاستبانة
- أساليب قياس العلاقات الاجتماعية
- البرامج الإرشادية
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

4

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

(الأساليب غير الاختبارية)

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد

عزيزي الدارس: اهلا بك في الوحدة الرابعة من هذا المؤلف والذي يبحث في اساليب التقويم في الارشاد ذلك ان للشخصية الإنسانية مظاهر متعددة بحيث يمكن تحديد الصفة التي نريد دراستها نفسية كانت أم جسمية أو غير ذلك. ثم نقيس مدى التفوق أو الضعف في الصفة المقاسة. وعندما نحدد المستويات الخاصة بالأفراد في هذه الصفة المقاسة ، فانه يمكننا أن نحدد الفروق الفردية بينهم في هذه الصفة. كالخصائص المزاجية مثلا من حيث مستوى النشاط، الكسل، الهدوء، والانطوائية او الانبساطية، والخضوع... الخ. او الصفات الخلقية التي ترتبط بها قيم اجتماعية محددة. مثل: صفات الأمانة، اللطف، التعاون، المثابرة، وما شابه. والتعرف على الوسائل التي يلجأ إليها الفرد في التعايش مع نفسه ومع العالم المحيط به. إلى الدرجة التي يستطيع بها الفرد التعايش مع نفسه ومع العالم المحيط به. وأن يتقبل نفسه ويتقبل العالم المحيط به بارتياح. أوالدرجة التي لا تعمل عاداته الحياتية إلى إيقاعه بالمشاكل مع مجموعته الاجتماعية. فانه يعتبر متكيفا. ومحاولات الفرد البحث عن نشاطات محددة والمشاركة فيها. ونزعاته في رفض او تقبل جماعات معينة من الأفراد أو الأفكار أو المؤسسات الاجتماعية. وتحديد ما هو حسن مقبول وما هو سيئ مرفوض وهي متفق عليها بين غالبية أعضاء المجتمع ويولونها احتراما عميقا. بل يحرصون على استمرارها وتوارثها عبر الأجيال المتعاقبة.

1 : 2 اهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة ان تصبح قادرا على أن:

1. تعرف الفروق الفردية
2. توضح خصائص الفروق الفردية
3. تبين ابعاد الفروق الفردية
4. تحدد العوامل المؤثرة في الفروق الفردية
5. تصف الفروق الفردية في الذكاء
6. تبين الفروق الفردية في القدرات
7. توضح الفروق الفردية في الاستعدادات
8. تحدد الفروق الفردية في الاتجاهات
9. تبين الفروق الفردية في الميول
10. توضح الفروق الفردية في القيم
11. تصف الفروق الفردية في سمات الشخصي
12. تبين المعلومات اللازمة للارشاد
13. توضح شروط عملية جمع المعلومات
14. تصف تنظيم المعلومات وتحليلها في الارشاد
15. تحدد الوسائل غير الاختبارية في الارشاد
16. تعرف الملاحظة
17. تبين شروط الملاحظة الجيدة
18. تحدد العوامل المؤثرة في الملاحظة
19. تبين مميزات الملاحظة العلمية
20. تحدد عيوب الملاحظة العلمية
21. تعرف المقابلة
22. تذكر انواع المقابلة
23. تبين اهداف المقابلة
24. توضح شروط المقابلة

25. تحدد مزيا المقابلة

26. تبين عيوب المقابلة

27. تعرف دراسة الحالة

28. تحدد محتويات بطاقة الحالة

29. تبين استعمالات دراسة الحالة

30. توضح اهداف استخدام دراسة الحالة في الارشاد

31. تصف الفحص الطبي للفرد

32. تبين اهداف الفحص الطبي للفرد

33. توضح اهداف الفحص النفسي للفرد

2: الفروق الفردية:

بذل علماء النفس والبيولوجييون جهودا كبيرة منذ بداية القرن الماضي في محاولة منهم لاكتشاف العلاقة بين العمليات العقلية العليا والسلوك الفعال. مشيرين بذلك الى الفروق الفردية بين الافراد ومدى انحراف صفة او اكثر جسمية كانت او عقلية او نفسية عن المتوسط. فقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيرا.

ويمثل الانسان وحدة متكاملة لا يمكن فصل اي بعد عن البعد الاخر. وكلها تؤثر بطريقة مباشرة او غير مباشرة في تحديد سلوكيات الفرد في اي موقف. فالعوامل اللامعرفية او المزاجية الانفعالية تؤثر على نواتج البعد العقلي وتحدد مستوى الاداء فيه. والجوانب المزاجية للفرد تحدد كذلك ديناميكية النشاط النفسي فيه. والبعد المزاجي الانفعالي للشخصية يعبر عن تنظيمها هرميا. وهو تنظيم فيه من السمات او العوامل او الخصائص الديناميكية بحيث ننتقل من البسيط الى المعقد من خلال مستويات متدرجة. (قاسم، 2003)

والفروق الفردية نوعان: **فارق في الدرجة:** كالفروق الجسدية من طول وقصر أو فروق نفسية من انبساط وانطواء، **وفارق في النوع:** كاختلاف الطول عن الوزن. وهذا لا يخضع لقياس لافتقاد صفة مشتركة يمكن خضوعها لمقياس واحد. (السيد، 1998)

2: 1 تعريف الفروق الفردية :

تعرف الفروق الفردية على انها الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية ، أو عقلية او نفسية. وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيرا. واشار السيد (1998) الى الفروق باعتبارها الدراسة العلمية الموضوعية التجريبية لظاهرة الفروق الفردية. باعتباره احد الميادين الرئيسية لعلم النفس المعاصر الذي يهتم بدراسة الفروق الفردية القائمة بين الناس. ويشير قاسم (2003) الى علم نفس الفروق على انه العلم الذي يدرس الفروق بين الافراد وبين الجماعات وداخل الفرد الواحد في السلوك والعمليات العقلية والعمليات الانفعالية لتحديد مداها والدلالة الاحصائية لذلك المدى وتفسيرها وضبطها والتنبؤ بمستقبلها ورسم الخطط للتعامل مع الافراد والجماعات بموجبها.

ويمكن ازاء هذا التعريف تحديد ادوار التخصص في علم نفس الفروق والتي تتمثل في الاتي:

- الكشف عن طبيعة الفروق بين الافراد وبين الجماعات او داخل الفرد الواحد
- تحديد مدى هذه الفروق هل هو مدى واسع؟ وبالتالي يتوزع الافراد والجماعات الى فئات متمايزة ام انه ضيق بحيث يتجانس الافراد وتتجانس الجماعات.
- تحديد الدلالة الاحصائية لمدى هذه الفروق. فان كان له دلالة تمايز الافراد والجماعات وتمايز الفرد في قدرة ما. وان لم تكن له دلالة تجانس الافراد والجماعات.
- تفسير الفروق ذات المدى الذي له دلالة احصائية
- ضبط هذه الفروق
- التنبؤ بمستقبلها
- وضع الخطط للتعامل مع الافراد او مع الجماعات بوصفهم فئة او عدة فئات.

2: 2 خصائص الفروق الفردية :

أثبتت الدراسات التجريبية بأن أكبر تشتت وأوسع مدى للفوارق يظهر في سمات الشخصية. ويلي ذلك مدى الفروق الفردية في القدرات العقلية الخاصة والذكاء. وأن أقل مدى للفروق الفردية يظهر في النواحي الجسمية. ويختلف معدل ثبات الفروق الفردية باختلاف نوع الصفات. وقد كشفت الدراسات التجريبية أن الفروق العقلية المعرفية.

وبالذات بعد مرحلة الطفولة هي الأكثر ثباتا. كما برهنت دراسات سترونج أن الميول تظل ثابتة عبر سنوات طويلة وأن أكثر الفروق تغيرا تلك التي توجد بين سمات الشخصية. كما أثبتت الدراسات والبحوث العلمية أن الفوارق يمكن تصنيفها على شكل هرمي. حيث يأتي في قمة الهرم الفوارق التي تتضمن أعم صفة" كالذكاء". تليها صفات أقل في عموميتها كالقدرات العقلية الكبرى بما فيها" التحصيلية والنفسية" ثم تليها الصفات ذات المواقف المعينة في التعميم " كالقدرة الميكانيكية والكتابية" وكذلك الأمر بالنسبة للسمات الانفعالية. ففي قمة الهرم نجد الصفات الانفعالية العامة تليها السمات الأقل عمومية. وهكذا حتى نصل إلى الاستجابات الانفعالية الخاصة.

ويشير الباحثون كذلك الى أن الفروق الفردية بين الأفراد توزع توزيعا محددا. ذلك أن أكثر المستويات انتشارا بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي تقيسها. بينما يقل عدد الحالات، كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو المعرفة. ويتضح ذلك لدى استخدامنا التوزيعات التكرارية في قياس أي صفة من الصفات.

2: 3 ابعاد الفروق الفردية:

بالرغم من عدم امكانية الفصل بين الابعاد المكونة للفروق الفردية كل منهما عن الاخر. الا انه يمكن تحديد الابعاد الاساسية الآتية للفروق الفردية:

- **البعد الجسمي**: يعد **البعد الجسمي للفرد** مظهرا عاما للفروق الجسمية الفردية بين الافراد كما انها تحدد نوع المجال ونوع العلاقات الاجتماعية ونوع المشاكل التي يصادفها في حياته اليومية.
- **البعد الفيزيولوجي**: وتطورت في العصر الحاضر الدراسات الفيزيولوجية وعلاقتها بالسلوك الانساني وتوجيهه وزاد الاهتمام بدراسة الفروق النفسية الفيزيولوجية بين الافراد وظهرت العديد من الدراسات التي تكاد تشكل نظاما اساسيا تستخدم معاييره لقياس الفروق الفردية. ودراسة الجهاز العصبي ورسم المخ وغير ذلك.
- **البعد العقلي المعرفي**: ان مهمة هذا العلم هو الكشف عن وسيلة لتقنين وقياس تلك الفروق بحيث تصل الى معايير وزنية تصلح لدقة التفرقة والتكوين العقلي المعرفي يختلف من فرد لآخر طبقا لما يظهر من قدرات عقلية خاصة

- **البعد المزاجي الانفعالي:** ان العوامل المزاجية والانفعالية تؤثر على نواتج البعد العقلي وتحدد مستوى الاداء فيه. وان الجوانب المزاجية للفرد تحدد ديناميكية النشاط النفسي كما تدل على سرعة وحركة ومرونة الحياة النفسية للفرد.

2 : 4 العوامل المؤثرة في الفروق الفردية :

تعتبر الفوارق العقلية مظهرا من مظاهر الفوارق الفردية. وقد وجد العلماء ثمة خمسة عوامل تولد هذه الفروق وتؤثر في مداها وتكوينها (السيد ، 1998) وهي:

2، 4، 1 الوراثة:

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند الإخصاب. أي عند بدء الحياة "وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق الجينات "Genes" التي تحملها الكروموسومات "Chromosomes" التي تحتويها البويضة الأنثوية " Ovon " المخصبة من حيوان منوي ذكري " Sperm ". وتشير الدراسات والبحوث العديدة أن الإمكانيات الكامنة هي التي تورث وليست السمات أو الخصائص. وتعتبر الوراثة عاملا هاما يؤثر في الذكاء. وقد استند هذا القول على مصدرين اثنين: (دافيدوف، 1980)

- وجود ارتباطات منسقة بين أنماط وراثية شاذة وأنماط الأداء في الاختبارات العقلية. فمثلا: يميل غياب الكرموسوم (X) س أو (Y) ص في حالة زملة الأعراض المعروفة باسم Tumor's Syndrome إلى الارتباط بمستوى أعلى من المتوسط في القدرات اللفظية ومستوى أقل من المتوسط في القدرات المكانية. وفي حالة زملة أعراض "داون" Down Syndrome المميزة لنوع من أنواع الضعف العقلي (المعروف بالمنغولية Mongolism) ترتبط الزيادة في كروموسوم معين بالتخلف العقلي المتوسط.
- تؤيد الدراسات التي أجريت على عائلات معظمها من البيض المنتمين للطبقة المتوسطة فكرة تأثير الوراثة على الفروق الموجودة في الذكاء المقاس. وكلما زاد التشابه الوراثي بين فردين من أفراد هذه العائلات يزداد ميل درجاتهم في اختبار ما للذكاء للتشابه.

2: 4: 2 العمر الزمني:

ان عمر الإنسان بحد ذاته خبرات زمنية متراكمة، والفوارق الزمنية بين أعمار الناس من شأنها أن تشكل فوارق فردية في المعرفة والخبرات. وكلما ازداد عمر الفرد زادت الفوارق بينه وبين غيره من الأفراد. وتبعا لذلك، فاننا نرى توجه الأفراد للمراحل التعليمية المختلفة وللمهن المتعددة وقد أدرك بينيه أهمية العمر الزمني في تحديد الذكاء. وبنى اختباره المشهور على أساس نمو الذكاء بتقدم العمر الزمني. وأختبرت فقرات الاختبار بحيث تحقق الاختلاف والتمايز في الاستجابات مع تقدم العمر الزمني للفرد.

2: 4: 3 الجنس:

تناول انستازي (Anastasi, 2007) الفروق بين الجنسين من أداء اعضاء كل منهما لمجموعة من الاختبارات على اعتبار انهم يحققون نتائج مختلفة في اختبارات الشخصية. والقدرات والميول والاتجاهات.

ويرى اصحاب النظرية البيولوجية ان الذكر يختلف عن الانثى في كروموسومات الجنس (XY) للذكر و(XX) للأنثى والتوازن الهرموني. وان لدى الذكور نسبة اعلى من هرمون الانروجين والتستوسيترون وهو الهرمون المسؤول عن الذكورة. بينما لدى الاناث نسبة اعلى من هرمون الاستروجين وهو الهرمون المسؤول عن الانوثة الى جانب تكوين الغدد التناسلية والجهاز التناسلي الداخلي واعضاء الجنس الظاهرة.

بينما ترى النظرية الفرويدية ان التوحد مع الجنس الملائم يحدث كنتيجة لحل الموقف الاوديبي (في الفترة من 5 – 7 سنوات) حيث يصبح الاطفال اكثر وعيا بالفروق التشريحية بين الجنسين.

وترى النظرية المعرفية ان الهوية الجنسية للطفل هي حكم معرفي عن الذات يسبق الانتباه الانتقائي للنماذج من الجنس نفسه.ومن ثم يعتمد تصور الطفل عن الجنس على مستواه المعرفي، وفي اكتساب الطفل لمفهوم الجنس وتضميناته يمر بعدة مراحل هي: مرحلة هوية الجنس الاساسية (ويدرك فيها انه ذكر او انثى) ومرحلة الاتساق الجنسي (ويتحقق فيها من ان الجنس ثابت على مر الزمن والمواقف معا وذلك في سن 6 – 7 سنوات)

وترى نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا وميتشيل" ان الطفل عند مراحل عمرية مبكرة يتعلم نوعه. اي ان الولد يتعلم انه ولد والبنت تتعلم انها بنت وما هو المتوقع من كل منهما بالتقليد والتعزيز المباشر والتعزيز التعويضي والمعرفة الاجتماعية. ويعتبر الاباء او القائمون على تربية الاطفال بمثابة النماذج الرئيسية للسلوكات المنمطة جنسيا.

ويعتقد اصحاب نظرية تجهيز المعلومات ان الاطفال لديهم دافعية داخلية لاكتساب السلوك والقيم والميول المتسقة مع احكامهم المعرفية عن الذات وان هذا التطبيع الاجتماعي الذاتي يبدأ بمجرد اكتساب الطفل الهوية الجنسية الاساسية. وتعد حجر الزاوية في عمر 2 – 3 سنوات. ويتم انجاز ذلك في عمر 6 – 7 سنوات عندما يحقق الطفل الاتساق الجنسي. وعندئذ يبدأ الطفل في اكتساب الاساليب النمطية المميزة للجنس او المخططات (وهي مجموعة منظمة من المعتقدات عن الذكور والاناث تؤثر على انواع المعلومات التي ينتبه اليها الفرد)

2. 4. 4 البيئة العائلية والاجتماعية:

بينت الدراسات والبحوث في هذا المجال أن ثمة علاقة بين المستويات العقلية للأطفال واعمار الوالدين. ولدى تكرار التجارب على أطفال من أولاد الطبقات الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي الأعلى اختلفت النتائج. وتبين أن الأطفال والشبان القادمين من طبقات ذات مستوى اقتصادي واجتماعي أعلى يتفوقون على القادمين من طبقات فقيرة محرومة. وكشفت دراسات فرنون Vernon ان لعدد أفراد الأسرة علاقة كبيرة بمستوى ذكاء الأطفال حيث يرتفع ذكاء الأطفال في الأسر الصغيرة. ويقل هذا المستوى في الأسر الكبيرة. ويعزي بعضهم ذلك إلى أن كثرة عدد الأطفال في الأسرة الواحدة يقلل من مقدار الاستثارة المعرفية والاهتمام من جانب الوالدين. الا ان دراسات أخرى تؤكد عدم وجود أية علاقة ارتباطية بين حجم الأسرة والذكاء. وأشارت دراسات أخرى أن ذكاء الأطفال يتأثر بعمر الوالدين. فأطفال الشباب أكثر ذكاء من أطفال كبار السن. غير أن هذه الفروق قد عزيت لاختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين الأفراد ، حيث أثارت هذه العلاقة أذهان الباحثين خاصة ما يتعلق منها بأطفال الريف وأطفال المدن والتي أشار اليها كل من فريزر Fraser وشابانيز ، بأن متوسط ذكاء أطفال الريف أقل منه لدى أطفال المدن. وأن هذه الفوارق تتضاءل مع التقدم في العمر.

2: 4: 5 المستوى العقلي المعرفي:

يشير العلماء الى آن العمليات العقلية كلما ازدادت تعقيدا وصعوبة ازدادت تبعا لها الفروق العقلية القائمة بين الأفراد المختلفين. وقد أثبتت دراسات كل من بينيه Binet وهنري Henri مدى تباين سلوك الأفراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا أقل منه بالنسبة لتبايانهم في العمليات العليا. وبذلك تصبح الفروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي. ودلت أبحاث ثورندايك Thorndike بأن تباين الفروق العقلية عند الانسان أوسع وأشد من تباين النواحي العقلية عند الحيوانات. وتزداد هذه الفروق في النواحي العقلية المكتسبة عما هي عليه في النواحي الفطرية. (Sternberg, 2004)

2: 5 الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات:

حاول علماء النفس (Klausmeier & Goodwin, 2001) تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني الأخرى. إلا ان هذه التعريفات قد تعددت واختلفت باختلاف المفهوم الذي يكونه كل منهم حول هذه القدرة العقلية العامة. (ياسين، 1981).

فقد تحدث فريق من العلماء من امثال **تيرمان Terman**، **وسبيرمان Sperman**، **وميومان Meuman**، **والفريد بينيه Alfred Binet** ان الذكاء يمثل قدرة على **على التفكير** لتشير الى قدرة الفرد على معالجة المجردات، كالأفكار والرموز والعلاقات والمفاهيم والمبادئ على نحو أفضل من الأشياء المادية أو الموضوعات الحسية، كالأدوات الميكانيكية والنشاطات ذات الارتباطات الحسية.

بينما يرى فريق أخر مثل جولفن Golvin، وودروWoodrow، وجودارد Goddard، ان الذكاء يمثل قدرة على التعلم لتشير الى مدى قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات التي يواجهها وبخاصة تلك الخبرات المتعلقة بتعلم المجردات:

ويرى فريق ثالث ومنهم **وكسلر Wechsler**، **وستودارد Stodard** ان الذكاء يمثل قدرة على حل المشكلات ليشير الى قدرة الفرد على معالجة الاوضاع الجديدة وغير المألوفة، بحيث لا يقتصر سلوكه على ممارسة الاستجابات المتعلمة في الأوضاع المألوفة فقط.

وتحدث فريق رابع كشتيرن **Stern**، وبينتنر**Pintner**، وكروز**Cruze**، ومن **Munn**. عن الذكاء باعتباره قدرة على التكيف والارتباط بالبيئة لتشير الى قدرة الفرد على التكيف مع الأوضاع والشروط البيئية المختلفة المحيطة به. والاستجابة بشكل فعال للمثيرات التي تنطوي عليها البيئة. كما تشير الى القدرة على إنشاء علاقات مثمرة مع العالم الخارجي ككل.

ويرى فريق خامس من امثال يورنج: Boring، وستانفورد Stanford، ورايتسمان Wrightsman ان الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

ويرى الباحثون في تباين القدرات التي تشكل تعريفات متنوعة للذكاء لا تعني بالضرورة استقلالها كليا عن بعضها البعض. وربما كانت جوانب التشابه بينها اكثر من جوانب الاختلاف. وعلى سبيل المثال. فان القدرة على التفكير المجرد تعزز القدرة على التعلم. وان القدرة على حل المشكلات تمكن من القدرة على التكيف. ومن أجل ذلك، فقد حاول ستودارد **Stoddard** ان يجمع هذه القدرات مع قدرات أخرى ويدمجها في تعريف واحد شامل للذكاء.

لقد اتخذ العلماء أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته. فقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهت علماء النفس وما تزال تواجههم هي ما إذا كان ذكاء الفرد مكونا من قدرة عقلية واحدة عامة. أم من قدرات عقلية متعددة ومستقلة ؟ وعلى سبيل المثال: اذا كان بعض الأطفال مثلا يتفوقون من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية. فهل يعني بالضرورة تفوقهم في معالجة الرموز اللغوية؟ وبالتالي:

- هل التفوق في مجال معرفي معين يعني تفوقا في أي مجال معرفي آخر؟
- أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى ؟

يعتقد سبيرمان Sperman أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمن في كافة النشاطات العقلية للفرد. وتتبدى على نحو خاص في القدرة على ادراك العلاقات. أما العامل الخاص فيتبدى في مهارات ومهام خاصة. ومحدود بقدرات معينة. كالقدرة على الاستدلال أو القدرة على الابتكار او القدرة اللفظية او القدرة العددية. وبين سبيرمان Sperman أن بعض العمليات العقلية العليا كالتفكير الاستدلالي والتفكير

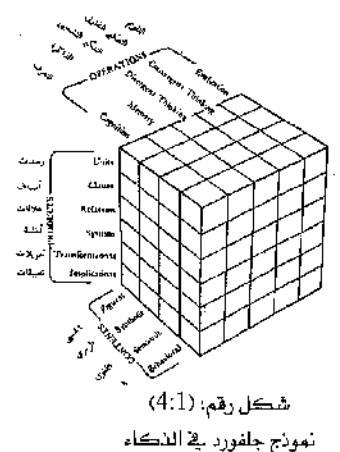
الابتكاري أكثر تشعبا بالعامل العام من القدرات الخاصة الأخرى. كالقدرات الميكانيكية أو الحسية الحركية أو القدرة على التذكر.

ولاحظ ثورندايك وجود عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة تبرر القول بوجود ثلاثة أنواع للذكاء هي (النشواتي، 1998):

- **الذكاء المادى أو الميكانيكي: Concrete or Mechanical Intelligence.** وهو القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية ويتجلى في المهارات اليدوية والحسية الحركية.
- **الذكاء المجرد: Abstract Intelligence** وهو القدرة على فهم الأفكار والمعاني والرموز والمجردات ومعالجتها.
- **الذكاء الاجتماعي: Social Intelligence** وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم

واستخدم **ثيرستون Thorstone** أساليب التحليل العاملي في تحليل أداء مجموعة كبيرة من الأفراد على عدد من اختبارات الذكاء. ورفض نتيجة ما أسفرت عنه بحوثه من نتائج فكرة القدرة العقلية العامة الواحدة التي أخذ بها سبيرمان. وقال بوجود سبع قدرات عقلية أولية مختلفة: Primary Mental Abilities هي:

- **القدرة المكانية: Space Ability**: وتشير الى قدرة الفرد على ادراك العلاقات المكانية المختلفة وتصور الأشياء في المكان كتحديد موقعها واتجاهاتها وسرعاتها وأشكالها وحركاتها.
- **القدرة العددية: Number Ability**: وتشير الى القدرة على معالجة الأرقام والقيام بالعمليات الحسابية الأربع البسيطة (الجمع والضرب والطرح والقسمة) على نحو صحيح وسريع



شكل رقم: (4:1)
نموذج جلفورد في الذكاء

- **القدرة اللفظية: Verbal Ability** وتشير الى قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والألفاظ واستيعابها.
- **الطلاقة اللفظية: Word Fluency Ability** وهي القدرة على استخدام الكلمات والألفاظ. وتتجلى هذه القدرة في إنتاج عدد كبير من الكلمات التي تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين في زمن محدد. كما تتجلى في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى باستخدام حروف معينة.
- **القدرة على التذكر: Ability to Memorize**: وهي القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.
- **القدرة على الاستدلال الاستقرائي: Inductive Reasoning** وتشير إلى القدرة على اكتشاف القاعدة أو المبدأ الذي يبطن المادة موضوع البحث. والوصول إلى تعميمات صحيحة اعتمادا على معلومات محددة وجزئية. كما تتضح هذه القدرة من خلال إدراك العلاقات واستنباط المتعلقات والأحكام المنطقية.
- **القدرة الادراكية: Perceptual Ability**: وهي القدرة على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها.

ويعتقد ثيرستون أن العلاقة بين هذه القدرات إيجابية دائما. حيث ينزع الفرد المتفوق او العادي او المنخفض من حيث بعض هذه القدرات الى أن يكون متفوقا او عاديا أو منخفضا من حيث القدرات الأخرى.

ويمثل جلفورد Guilford أحد أبرز علماء النفس الذين تبنوا نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء. كما يعتبر تصوره لمكونات الذكاء من أكثر التصورات شمولا حيث طور بنية ثلاثية الأبعاد للعقل الإنساني في محاولة منه لتنظيم العوالم العقلية المتنوعة في منظومة معينة. وأطلق **جلفورد** على النموذج الثلاثي الأبعاد اسم بنية العقل: Structure of the Intellect وصنف العوامل تبعا لأسس ثلاثة (Klausmeier & Goodwin, 2001) هي:

- **العمليات: Operation**:الذي يمثل الإدراك المعرفي: Cognition ويشتمل على: الذاكرة: Memory، التفكير الإنتاجي التباعدي أو التفكير المنطلق: Divergent Thinking، التفكير الانتاجي التقاربي، أو التفكير المحدد Convergent Thinking، التفكير التقويمي: Evaluation

- **المحتوى: Content**: الذي يمثل محتويات العقل ويتضمن كلا من: المحتوى الشكلي: Figural Content، والمحتوى الرمزي: Symbolic Content، والمحتوى المعنوى أو الدلالي: Semantic Content، والمحتوى السلوكي: Behavioral Content.
- **النتاجات: Products**: ويمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل بين العمليات والمحتويات ويتضمن ستة أنواع من النتاجات هي: الوحدات Units، والفئات Classes، والعلاقات Relations، والنظم Systems، والتحويلاتTransformations، والتضمينات Implications:

ويمكن فهم هذه النتاجات من خلال علاقتها ببعدي العمليات والمحتوى. ونتيجة لتفاعل مكونات الأبعاد الثلاثة للعقل: 5 × 6 × 4 = 120 قدرة عقلية منفصلة.

أما فرنون: Vernon فيرى أن مكونات الذكاء تنتظم على نحو هرمي حيث يتوج قمة هذا الهرم عامل عام General Factor، يرتبط إيجابيا بالقدرات العقلية الأخرى جميعها. ويتلوه من حيث الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسية Major Group Factor. تمثل إحداها مجموعة العوامل اللفظية - التربوية Verbal Educational ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية Minor Factor أو عوامل خاصة Specific Factors كعوامل التفكير الابتكاري والطلاقة اللفظية وعوامل القدرة العددية.. الخ. (Sternberg, 2004)

ويعتقد **كاتل: Cattle** أن الذكاء مكون من نمطين مختلفين هما:

- **نمط الذكاء المرن " السيال " Fluid Intelligence**: ويشير بصورة أساسية إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية والمتحررة نسبيا من تأثيرات العوامل الثقافية Free - Culture كالقدرة على تصنيف الأشكال وإدراك المتسلسلات (العددية والحرفية والشكلية) والمصفوفات الارتباطية والتحليلات الشكلية.
- **نمط الذكاء المحدد: " أو المتبلور " Crystallized Intelligence**: ويشير الى المعارف والمهارات التي تتأثر بشكل قوي بالعوامل الثقافية. كالمعلومات العامة والحصيلة اللغوية والقياسات او التشابهات اللغوية المجردة والميكانزمات اللغوية المتنوعة كافة.

وافترض جنسن **Jensen** أن القدرات العقلية تقع في فئتين أساسيتين هما: (Dembo, 2004)

- **فئة القدرات الارتباطية: Associative Abilities**: وتتضمن هذه الفئة التعلم الاستظهاري Rote Learning. والذاكرة قصيرة المدى Short - Term Memory. وتقاس بالقدرة على تذكر الأرقام والاستدعاء الحر والتعلم التسلسلي وتعلم الأزواج المترابطة
- **فئة القدرات المعرفية: Cognitive Abilities** وتتضمن هذه الفئة القدرة على الاستدلال وحل المشكلات. وتقاس عادة بالقدرات التي تنطوي عليها اختبارات الذكاء العام. وخاصة تلك الاختبارات التي تنطوي على عمليات الاستدلال الاستقرائي الاستنتاجي وحل المشكلات. واستخدام المفاهيم والقياس الصوري والسلاسل العددية والمصفوفات المتتابعة.

ويرى **بياجيه** أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة. حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يواجهها في حياته. وذلك في محاولة منه للاحتفاظ بنوع من التوازن Equilibration بين حاجاته الخاصة والمطالب أو الشروط التي تفرضها البيئة. ويعتقد بياجيه أن العمليات العقلية ليست وظيفة مباشرة للتعلم ولا وظيفة مباشرة للنمو البيولوجي. بل هي وظيفة لعملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن التفاعلات العضوية - البيئية التي تحدث عبر النمو المعرفي.

وأشار جاردنر Gardner في نظريته التي قدمها في كتابه Frame Intelligences theory الى ان صياغة تصور للذكاء لا يقتصر على العمل مع الأطفال والراشدين العاديين بل يجب أيضا أن تأخذ هذه الصياغة في الاعتبار الاطفال الموهوبين. بل وحتى من كان منهم موهوبا في جانب واحد رغم تدني قدراته في الجوانب الأخرى. وكذلك الخبراء في مختلف المجالات وأصحاب القدرات العالية في الثقافات المختلفة. والافراد الذين يعانون من اصابات مخية. وأن هناك مئات ومئات من الطرق التي توصل للنجاح. وكذلك العديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النجاح.

وتحدث جولمان عن خمسة ابعاد في الذكاء الوجداني يجب ان تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط تتمثل كل من: الوعي بالذات Self – awareness،

ومعالجة الجوانب الوجدانية Handling emotions generally، والدافعية Motivation، والتعاطف العقلي (التفهم) Empathy، والمهارات الاجتماعية Social skills (حسين، 2003).

وخلص بيتر سالوفي Peter Salovey استاذ علم النفس بجامعة بيل الى خمسة مجالات أو خمس فئات من القدرات يتكون منها الذكاء الوجداني Emotional Intelligence هي: ان يعرف الشخص عواطفه او مشاعره، ويتدبر الشخص أمر هذه المشاعر او العواطف، ويدفع نفسه بنفسه ان يكون مصدر دافعية ذاته، ويتعرف على مشاعر الآخرين؛ ويتدبر أمر علاقاته بالآخرين

يعتقد ستيرنبرغ Sternberg (Dembo, 1994) ان الذكاء البشري هو عملية ديناميكية تستعمل جميع مناحي حياتنا في العمل. في التجمعات، في البيت، وفي المدرسة. وفحوص الذكاء الحالية لا تقيس الا جزءا بسيطا من مهارات الادارة العقلية الذاتية. ويفترض ستيرنبرغ ان الافراد محكومين بثلاثة جوانب أساسية للذكاء هي: العاملي Componential والخبراتي Experiential والبيئي Contextual والتي يتم تنفيذها في مختلف المجالات.

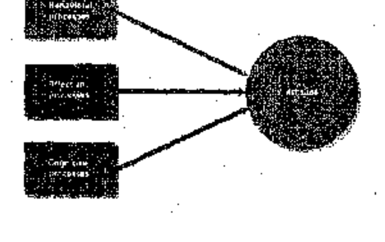
هذا، وقد حاول الباحثون حديثا دراسة المخ بوصفه أساسا لأفكار جديدة عن الذكاء وكيفية قياسه. وافترضوا جوانب جديدة في المخ تشريحية وفسيولوجية بوصفها ذات دلالة كامنة للذكاء، ومنها تفرع النيورونات القشرية وايضا الجلوكوز المخي والممكنات المستثارة وسرعة التوصيل العصبي والهرمونات الجنسية وغيرها.

2: 6 الفروق في الاتجاهات والميول والقيم:

2: 6: 1 الفروق في الاتجاهات:

يشير اصطلاح الاتجاه على انه الميل او الشعور او السلوك او التفكير بطريقة محددة ازاء اناس او منظمات او موضوعات او رموز وعرفه البورت بأنه استعداد نفسي عصبي للتصرف بطريقة معينة ازاء موضوع معين (سويف، 1975) واشار اليه دوب Doob بأنه استجابة توسيطية لموضوع المثير وعرفه كرتشفيلد كذلك بأنه تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والادراكية والوجدانية والدافعية.

وقدم سميث Smith تحليلا منظما وشاملا عن الاتجاهات وميز بين ثلاث مكونات (خليفة، 2001)(Franzoi, 2007):



- يتمثل المكون الاول في الجوانب الانفعالية، والتي يمكن قياسها من حيث وجهتها وشدتها.
- بينما يشتمل المكون الثاني على الجانب المعرفي ويميز فيه بين السياق المعلوماتي Informational context الذي يتضمن معلومات للفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه. وبين المنظور الزمني Time perspective وهو مقدار الدور الذي تؤديه التطورات المتوقعة بالنسبة لموضوع الاتجاه في نظرة الفرد الحالية.
- اما المكون الثالث فيتمثل في الجانب النزوعي ويتصل بطرق العمل التي يرغب الشخص في اتباعها نحو موضوع الاتجاه. والتغير والجمود يعدان اساسيان لهذا الجانب.

وبناء على هذا التوجه عرف الاتجاه بانه: عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة: معرفية Cognitive، ووجدانية Affective، وسلوكية (نزوعية) Behavioral ويتمثل في درجات من القبول او الرفض لموضوع الاتجاه.

وفي ضوء هذا التعريف فان الاتجاه عبارة عن نموذج ثلاثي الابعاد:

- البعد **السلوكي**: ويشير الى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- والبعد **الوجداني**: ويشير الى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- والبعد **المعرفي**: ويشتمل على معتقدات الفرد وافكاره او تصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه

تتكون الاتجاهات لدى الأفراد والجماعات بشكل تدريجي. وتمر خلال تكوينها واكتسابها بخمسة مراحل متعاقبة ومترابطة بحيث تمثل كل مرحلة منها مستويين اثنين هما: مستوى الاستعداد (س) Passive، ومستوى نشيط (ن) Active يمثلها الشكل رقم: (3: 1)؛ (بلقيس، 1986).

مراحل تكوين الاتجاه			
1	التضحية	التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر	إظهار الاستعداد للتضحية قولا وعملا
		(ن)	(س)
2	الاهتداء والدعوة العملية	ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله	تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظا
		(ن)	(س)
3	التأييد والمشاركة	المشاركة العملية التي تدل على الموافقة والتأييد	الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه
		(ن)	(س)
4	الاختيار والتفضيل	أداء سلوك يشهر تفضيل لشيء على آخر	التعبير اللفظي عن الاختيار والتفضيل
		(ن)	(س)
5	التأمل والاختبار	الاختبار العملي وخوض التجربة باتجاه الموضوع	التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه
		(ن)	(س)

شكل رقم: (3: 1)

ولما كانت الاتجاهات تمثل نتاجا مركبا من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي تولد لدى الفرد نزعة واستعدادا معينا للاستجابة لموضوع معين، بطريقة معينة، وبقدر معين، فان تفسير تكوين الاتجاهات هذه، تستند جميعها إلى عدد من نظريات التعلم.

فأصحاب وجهة **النظر السلوكية المتعلقة بالاشتراط الارتباطي Classical conditioning** (بافلوف) في تعليم الاتجاهات وتكوينها. يتحدثون عن أن الكائن يميل إلى تعميم المثير وربط المثير الطبيعي بمثيرات أخرى. قريبة منه أو شبيهة به. وبالتالي، فان الكائن يستجيب بنفس الأسلوب للمثيرات الشبيهة بالمثير الطبيعي الأول أو المرتبطة به والقريبة منه.

بينما تقوم **نظرية الاشراط الإجرائي (سكنر)** على مبدأ أن سلوك الكائن أو استجابته التي تعزز يزيد احتمال تكرارها. وانطلاقا من وجهة النظر هذه، فان الاتجاهات التي يجري تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها. يزيد احتمال استبقائها من تلك التي لا تعزز. مشيرين إلى أن أنماط السلوك التي لا تعزز أو تلك التي يجري سحب المعززات عنها تميل إلى الانطفاء والامحاء التدريجي.

ويستند أصحاب وجهة **النظر المعرفية (بياجيه، برونر، وأوزوبل)** في تكوين الاتجاهات (Rotter, 2004) إلى الافتراض بأن الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث، والأشياء والمعلومات. وفي مواقفه وآراءها. وأن المرء يمكن حفزه للانصات. الى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمه. ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والاقناع. وعليه، فان المنحى المعرفي يستند إلى مساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه واعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به. في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه.

ويشير أصحاب **وجهة النظر الاجتماعية** في تكوين الاتجاهات إلى الإيحاء Suggestibilityولعبه دورا أساسيا في تكوين الاتجاهات نحو الآراء والأفكار الصادرة عن أشخاص معينين أو أناس نثق بهم أو نحبهم. دون تمحيص، أو مناقشة، أو نقد عقلي. كالاتجاهات نحو الأسرة، والدين، والجار، والوطن.. وغير ذلك. وتلعب الجماعة التي ينتمي اليها الفرد دورا بارزا في تحديد اتجاهاته وتكوينها. وتعتبر الأسرة والمدرسة وجماعة اللعب ووسائط الاعلام السمعية والبصرية دورا من أهم عوامل وأدوات وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات عند الفرد (Bandura & Walters, 1993).

ويستند أصحاب **وجهة النظر التفاعلية (الإنسانية)** إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة. ويعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشارا وأوسعها استخداما في مجالات التربية والتعليم. لاستناده إلى المبادئ والأسس التي تستند اليها وجهات النظر السابقة (السلوكية والاجتماعية والمعرفية) ودمجها معا في إطار المنحى التفاعلي الإنساني الشامل. ويعتمد نجاح هذا المنحى على توافر الوسائط السمعية البصرية المختلفة. وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها

تخاطب غير أكثر من حاسة واحدة وتهيء فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه.

2: 6: 2 الفروق في الميول:

تمثل الميول النفسية مجالا هاما من مجالات اهتمام العلماء والباحثين في ميدان التربية من منطلق حقيقة هامة مؤداها ان التربية تفقد الكثير من كفاءتها وفعاليتها اذا تمت بمعزل عن ميول المتعلم. واشار الكناني والكندي (1997) الى ان الميول تظهر وتتحدد في مرحلة المراهقة. باعتبارها انسب الفترات الزمنية في حياة الفرد لعمليات التوجيه والارشاد النفسي. وكلما اتجه الفرد الى دراسة او مهنة تتفق مع استعداداته وميوله كان احتمال نجاحه وتفوقه فيها اكبر.

ويرى جلفورد Guilford ان الميل يمثل نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة. مما يشير الى وضع الميل في المجال العام للدوافع. وبالتالي، فان الميول شديدة الارتباط بالحوافز والدوافع والاستجابات الانفعالية. بينما يراه دريفر Drever (جابر، 1994) في قاموسه أن الميل من الناحية التكوينية هو عامل من عوامل تكوين الفرد. قد يكون فطريا وقد يكون مكتسبا ويدفع صاحبه إلى الانتباه لأمور معينة. أما من الناحية الوظيفية فهو ضرب من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وترتبط بالتفاتة لموضوع معين أو قيامه بعمل ما.

وتختلف التغيرات في انماط الميول عن التغيرات الجسمية في مرحلة المراهقة في أن الاولى تتغير تدريجيا اما الثانية فيحدث لها التغير المفاجيء والعنيف. وهكذا، فان الميول الاكثر عمومية لا تتغير كثيرا في سن السادسة عشرة. اما الميول النفسية فتستقر نسبيا حول سن الخامسة والعشرين. ولا يتاح الوقت الكافي للميول الترويحية في سن المراهقة بسبب زيادة مسؤوليات الدراسة والعمل. وتنخفض قيمة الميول إزاء الأنشطة الجسمية التي تتطلب نشاطا عنيفا وخاصة بين الإناث. كما أن الألعاب الرياضية خارج المنزل تكون مثار ميل المراهقين الصغار من البنين. ولكنها تزداد تعقيدا وتنظيما على أساس ما تحققه من شهرة اجتماعية بين الجنسين. ويستمر هذا الدافع حتى المراهقة

2: 6: 3 الفروق في القيم:

يمكن تعريف القيم على انها عبارة عن مفاهيم أو تصورات للمرغوب فيه وتختص بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات، تعلو وتسمو بالمواقف النوعية ويمكن ترتيبها حسب أهميتها النسبية. (Schwartz & Bilsky, 1989) وهي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط.

وتعتبر القيم أحدى المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي وهي نتاجات لاهتمامات ونشاط الفرد والجماعة. ويشير الباحثون إلى القيم باعتبارها نوع من خصائص النوع البشري وليست مجرد اختراعات شخصية أو انها تلتصق بجماعة معينة دون أخرى. وتظهر الفروق الفردية في القيم من الخصائص التي تتميز بها القيم حيث يمكن تحديد تلك الخصائص بأنها:

- مفهوم اجتماعي يتعلق بماهية الأشياء ونظرة الجماعات والشعوب لها.
- أكثر ثباتا وديمومة وأصعب تغييرا وتطويرا من الاتجاه.
- مكتسبة وتتولى المؤسسات النظامية الخاصة والعامة تعليمها.
- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
- يمكن التعبير عنها بصيغ منطقية واضحة ومحددة.
- تشكل جزءا من ثقافة الفرد والمجتمع. ولهذا فيهي قيم اجتماعية.
- لا يمكن إخفاؤها. ويحرص الفرد على إظهارها في سلوكه والتعبير عنها بصيغ واضحة ويرغب بالجهر بها.
- تعمل على خلق اتساق بين قيم الفرد وقيم الاطار الحضاري الذي ينتمي اليه، ويعيش فيه (Buhler, 2002).
- تعتبر مفهوما اجتماعيا وعقيدة إنسانية إيجابية خيرة.
- تتكون من ثلاثة أبعاد أساسية: تتمثل في البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الأدائي.
- تعتبر بمثابة محددات لاختيار الفرد مهنة معينة. وتحديد مساره النفسي على المدى الطويل (السيد، 1998).
- يجب أن تنسجم قيم الفرد مع ثقافة وقيم الجماعة التي ينتمي اليها.



2 : 7 الفروق في سمات الشخصية :

يعبر عن الشخصية على أنها كل الاستعدادات والنزعات والميول والغرائز والقوى البيولوجية الفطرية والموروثة. باعتبارها ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا التي تعتبر مميزا خاصا للفرد والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية. وتعتمد النظريات المنطلقة من عملية التعلم في فهم الشخصية على عنصر أساسي في تعريفها للشخصية وهو السلوك والسلوك المتعلم باعتبارها أنماط السلوك المتميزة (ومن بينها الأفكار والعواطف) التي تميز تكيف كل فرد مع مواقف حياته.

وتحدث علماء النفس عن صور مختلفة لمكونات الشخصية الانسانية وفقا للأطر النظرية التي صاغها كل واحد منهم للشخصية. (RoedigerIII, et al , 2007)

فمكونات الشخصية عند **فرويد** تتمثل في كون الشخصية منظومة تتضمن ثلاث منظومات فرعية تعمل معا على المستوى اللاشعوري وهذه المنظومات هي: الهو: وتحتوي على كل ما هو غريزي ويتطلب الاشباع وفقا لمبدأ اللذة ، والأنا : وهي تنبثق من الهو كي تواجه مطالب الواقع والمجتمع فهي مسايرة لمطالب هذا الواقع ومن ثم تخضع وفقا لمبدأ الواقع. والأنا العليا وهي المنظومة الفرعية الثالثة التي تختص بالقيم والمثل والقوانين والدين والأخلاق.. الخ. مرورا بالتطبيع الاجتماعي والتربية المنزلية والمدرسية

وتتمثل المكونات عند **يونج** في الأنا أو الذات ويشير اليها باعتبارها منظومة شعورية تعمل على التناغم بين الغرائز الفطرية الحيوانية المولود بها الانسان وبين مطالب المجتمع وقيمه ومثله. واستخدم كل من **روجرز وجولد شتاين وماسلو** نفس المكون كأساس في الشخصية. أما **ثورندايك** فقد بحث في الشخصية في ضوء مكونين أساسيين هما : الارادة Will ومضاد الارادة Counter will وهما في صراع دائم حيث تتجنب الشخصية العزلة فهي في حالة جدلية "ديالكتيكية" بين الاستقلال لتحقيق الارادة "المغايرة" ، والتبعية لتحقيق الانتماء "المسايرة".

ويشير **البورت** الى المكون الأساسي للشخصية على انه مجموعة من السمات قسمها الى سمة كبرى قلبية Cardinal ومجموعة صغيرة من السمات الأساسية أو المركزية Central ومجموعة ثالثة من السمات الثانوية Secondary وان لهذه السمات وجود حقيقي

وأفرز كاتل مجموعة من السمات العميقة Source traits ومجموعة أخرى من السمات السطحية Surface traits وقد حاول كاتل ان يجمع هذه المجموعة من السمات بالتحليل العاملي وتوصل الى مجموعة من العوامل Factors (العامل: مفهوم احصائي يعبر عن مدى تشبع العامل بمجموعة من السمات المرتبطة به ارتباطا موجبا عاليا.

وقدم موراي تصورا لعدد من المفاهيم التي تكون الشخصية. فقدم قائمة تتراوح ما بين: 20 - 38 حاجة بعضها حاجات ظاهرة Overt needs وبعضها الآخر حاجات كامنة Latent needs وهي بمثابة الأساس المكون للشخصية.

كما قدم ليفين نظرية المجال وطرح من خلالها مفاهيم جديدة اعتبرت بمثابة مكونات للشخصية حيث ادخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد. وقدم ما يسمى بحيز الحياة Life - space الذي يعبر عن حاجات الفرد والامكانات الفعلية للموقف كما يدركها الفرد. وقدم ما يعرف بالتكافؤات Valences التي تحدد الجوانب المرغوبة أو غير المرغوبة بالنسبة لحيز الحياة. كما قدم مفهوم المتجهات Vectors لتشير الى اتجاهات الجذب والحواجز العائقة أمام الهدف. معتبرا سلوك الشخص دالة لحيز الحياة أي التفاعل بين الشخص والبيئة السيكولوجية.

وقدم ساربين مفهوم الدور Role باعتباره مكونا أساسيا في الشخصية بحيث يحدد بعد هذا الدور سلوك الفرد نتاج التفاعل بين الذات والدور.

3: المعلومات اللازمة في الارشاد النفسي:

3: 1 المقدمة:

يمكن الحصول على المعلومات اللازمة للارشاد النفسي من اطراف عديدة لهم علاقة مباشرة او غير مباشرة بالعملية الارشادية. فالمسترشد هو المصدر الرئيسي للمعلومات وهو الاقدر على وصف مشاعره وعرض مشكلته خاصة اذا تعلق الامر بالمعلومات ذات الخصوصية التي يتضمنها محتوى مفهوم الذات والتي لا يستطيع احد غيره تزويد المرشد بها. وعلى المرشد ان يأخذ بعين الاعتبار للطريقة التي يمكنه الحصول على المعلومات من المسترشد دون اية ضغوط عليه. وان يقدم كل المعلومات اللازمة للعملية الارشادية برضاه.

ويمكن للمرشد النفسي الحصول على المعلومات اللازمة للعملية الارشادية من الوالدين وهما يمثلان مصدرا رئيسيا من مصادر الحصول على المعلومات كونهما عايشا حياة المسترشد منذ ولادته وتابعا العوامل التي اثرت في بناء شخصيته سلبا او ايجابا.

ولا شك بان الاخوة والاقارب مصادر مفيدة كذلك للحصول على معلومات وفيرة عن المسترشد فهم يعيشون معه ويؤثرون فيه ويعرفون عنه الكثير وربما كانوا سببا في ظهور مشكلاته.

وغالبا ما يكون الافراد علاقات حميمة مع الاخرين بحيث تسمح له الافضاء عن مشكلاته لتلك الصداقات التي بناه معهم خاصة في مرحلة المراهقة بحيث يكون هؤلاء الاصدقاء مصدرا مهما في الحصول على المعلومات عن المسترشد. الا انه يجب الاخذ بعين الاعتبار عدم اللجوء الى تلك الصداقات الا في الحالات الضرورية بحيث تؤخذ المعلومات في حدود السرية. وتشير عدد من الدراسات في هذا المجال عدم اللجوء الى الاصدقاء في الحصول على المعلومات المطلوبة للعمل الارشادي لما في ذلك من خطورة على سير العملية الارشادية برمتها.

والمعلم كذلك يعتبر مصدر معلومات مهم بعد أسرته ووالديه وربما يفوقهم اهمية خاصة وان المدرسين يتعايشون مع الطلبة ويعرفون الكثير من سلوكياتهم ونواحي القوة والضعف وتصرفاتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وسلوكهم العام.

ويمكن للمرشد النفسي الحصول على المعلومات المتخصصة من الاختصاصيين الاخرين الذين تعاملوا او يتعاملون مع المسترشد وقدموا له الخدمات النفسية والاجتماعية اللازمة. ومن هؤلاء: الاخصائي الاجتماعي، الاخصائي النفسي، الطبيب، .. وغيرهم. ز

واثناء سير العملية الارشادية من قبل المرشد النفسي، فلربما يحتاج الى مزيد من المعلومات يتوجب عليه الاتصال بمصادر أخرى لها علاقة وثيقة بالحالة. كالسجلات الخاصة بالمسترشد ومذكراته الشخصية. واية وثائق يمكن الاستفادة منها في دراسة الحالة.

2:3 شروط عملية جمع المعلومات:

على المرشد النفسي الذي يسعى للحصول على اكبر قدر من المعلومات عن الحالة - موضوع دراسته - الالتزام بما يلي:

- **سرية المعلومات**: وهو ما يجب تأكيده للمسترشد ليتمكن المسترشد التحدث بحرية واطمئنان ودون خوف او وجل من المعلومات التي يمكن منحها للمرشد سوف لن تصل الى طرف آخر.
- **الدقة والموضوعية**: الدقة والموضوعية هي أساس العمل الارشادي. وعلى المرشد ان يتوخى الدقة والموضوعية وعدم التحيز او المبالغة في المعلومات التي يقوم بجمعها حتى يتمكن من التشخيص الدقيق للحالة موضوع الدراسة وملاحظة مدى التغير الذي طرأ ويطرأ على الحالة موضوع الدراسة.
- **الصدق والثبات**: وهذا يؤكد بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها يجب ان تعبر فعلا عما تعنيه من دلالة على سلوك الحالة وعدم تغير المعلومات بسرعة بين جلسة وأخرى
- **التكرار**: ان المعلومات السلوكية الهامة هي التي تتسم بالتكرار اي عدد مرات حدوث السلوك والاستمرار وتعني كم من الوقت مضى على حدوث السلوك آخر مرة. وعلى المرشد النفسي التؤكد من تكرار السلوك واستمراره لدى الحالة حتى يبدأ عمله الارشادي. فالسلوك العارض المؤقت ليست له اهمية بالنسبة لتشخيص الحالة.
- **التشخيص**:ونعني به تحديد العوامل المسببة والاعراض بدقة في ضوء دليل الفحص ودراسة الحالة.
- **التراكمية**: وتشير الى الاهتمام بالمعلومات الطولية فحياة المسترشد وحدة متصلة مستمرة. وسلوكه الحاضر له جذوره في الماضي ويؤدي الى سلوكه في المستقبل.
- **التأكد**: وعلى المرشد النفسي التأكد من توافر الادلة الكاملة للسلوك المرضي عند المسترشد وصدقها. والاهتمام بالمظاهر المرضية الدائمة طويلة المدى التي تؤثر في سلوك المسترشد وعلى حياته.
- **الاعتدال**: تشير الى عدم التورط في خطأ التعميم السريع او غير المحدود. وعدم الافراط كذلك في تطبيق القواعد العامة على حالة المسترشد الخاصة.مع مراعاة الفروق الفردية بعين الاعتبار.

- **تجنب اثر الهالة:** اي تجنب اثر الفكرة العامة عن المسترشد او الفكرة السابقة عنه او صفة مميزة له عند تشخيص حالته او ارشاده.
- **تقييم المعلومات:** وعلى المرشد النفسي تقييم المعلومات التي يتم الحصول عليها وتحديد ما اذا كانت تلك المعلومات تمثل حقائق واقعية او انها مجرد احتمالات وان يتوخى الحيطة في سلامة الحكم والتقدير.
- **تنظيم المعلومات:** بعد ان يتم الحصول على المعلومات الكافية للبدء بالعملية الارشادية من قبل المرشد فان عليه القيام بتنظيم تلك المعلومات وربطها بعضها ببعض وتفسيرها متوخيا الدقة والموضوعية. وان يقوم كذلك بتلخيص المعلومات من اجل ابراز الحالة التي يعاني منها المسترشد
- **المعلومات وسيلة وليست غاية:** ان المعلومات التي يسعى المرشد النفسي الحصول عليها عن الحالة انما هي وسيلة للقيام بالعمل الارشاد والسعي لحل مشكلات المسترشد وليست غاية في حد ذاتها.

3 : 3 تنظيم المعلومات وتحليلها في الارشاد النفسي

لتحقيق إجراءات الدراسة التي يقوم بها المرشدون النفسيون عادة. فإنه يلزم القيام بجمع بيانات عن الدراسة وتحليلها بشكل دقيق وشامل. ومن الأهمية بمكان أن يعرف المرشد النفسي طريقة معالجته للبيانات التي يتم جمعها بحيث يمكنه استخلاص مؤشرات نافعة تفيده في تأييد صحة فرضياته أو دحضها. ومن هنا يأتي علم الإحصاء بشقيه الوصفي والتحليلي أو الاستدلالي ليزود المرشد النفسي بأنجع الطرق وأدقها في تحليل وتفسير بياناته.

ويؤدي الحاسوب في عصرنا الحاضر خدمات جليلة للأعمال الإحصائية والعمليات المختلفة التي تتفرع عنها. وذلك، لأن طبيعة هذه الأعمال، وهذه العمليات من حيث تكرارها وتتابعها وانتظامها. تجعل من الممكن أن يؤدي استخدام الحاسوب إلى اتجارها وتحقيق الفوائد المرجوة.والتي تترتب عليها السرعة والدقة التي يمكن أن تنتج بها المعلومات الإحصائية. ولا بد، مع ذلك من النظر بعين الاعتبار إلى ضرورة معرفة المرشد النفسي بالأساليب الإحصائية وقوانينها المختلفة حتى يتمكن من استخدام ما يناسب دراسته منها وفي هذه الحالة يفضل الرجوع إلى كتب الإحصاء المتخصصة

ليكون على دراية جيدة بهذه الأساليب والقوانين التي تسمح له بالوقوف على إيجابيات استخدام أسلوب معين وسلبياته.

4: اساليب القياس في الارشاد النفسي واغراضها:

4: 1 المقدمة:

يدرس المسترشد المضطرب نفسيا عن طريق مقابلات تتم معه، ومع أسرته، ثم بالفحص النفسي والتقارير المعملية والدراسات الاجتماعية التي تجرى له. بحيث يسهم كل جانب من هؤلاء في إعطاء صورة واضحة عن خلفية المشكلات التي يعاني منها المسترشد.

ويعد الأخصائي الاجتماعي في ميدان الارشاد والعلاج النفسي عن طريق الملاحظة والمقابلات التي يجريها مع العميل واسرته والزيارات الميدانية وتقاريره التي تشتمل على: تاريخ حياة الشخص والذي يشمل على خطوات نموه وإنجازاته الدراسية وتوافقاته الاجتماعية والزواجية وخبرات العمل والحالة الاقتصادية والعوامل الأخرى المتعلقة بالحالة.

ويقوم الطبيب بالفحوص الجسمية والنيرولوجية من اجل تحديد العوامل العضوية التي قد تكون سببا في إحداث حالته المرضية هذه. فيقوم بالدراسة المعملية المستفيضة حول الأمراض الحادة والطويلة في طفولته أو إصابات الدماغ أو النخاع الشوكي أو الاضطرابات المعوية المستمرة او الصداع او الإبصار المشوش أو الاضطرابات الغدية. الى غير ذلك من الحالات التي تسبب اضطرابا في شخصيته.

ويجري الأخصائي النفسي المقابلات مع العميل (المسترشد) ويطبق عددا من الاختبارات النفسية والعقلية عليه ويستخلص النتائج التي تساعده فيما بعد على تقييم قدرات العميل وديناميات شخصيته.

ويدرس الطبيب النفسي كذلك حالة الشخص النفسية وعلاقتها بكل النتائج التي توصل اليها القائمون على إجراءات العملية الارشادية كما تقع عليه مسؤولية تشخيص حالة المسترشد المرضية ومعالجته في ضوء النتائج التي توصل إليها جميع العاملين في عملية الارشاد والعلاج النفسي.

4: 2 اختيار افراد عينة البحث:

يعتبر اختيار افراد عينة البحث من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد جمهور بحثه أو مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها.

ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب، فإنه لا يمكن لباحث واحد أن يقوم بدراسة الظاهرة أو الحدث في ذلك المجتمع منفرداً، وإنما يلجأ لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع بحيث تمثله تمثيلا صادقا (Gay, 2003).

وبغض النظر عن الأسلوب المتبع في اختيار عينة البحث، فإن الخطوة الأولى تتمثل في اختيار مجتمع البحث، والذي يشتمل على جميع الأفراد الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث لديهم. وهنا يقف الباحثون أمام أحد احتمالين:

- أن يكون المجتمع كبير الحجم وقد يغطي مساحة جغرافية واسعة.
- أو أن يكون المجتمع الذي يريد الباحث إجراء الدراسة عليه صغيراً أو حتى نادر الوجود.

وبناء على ذلك، فإن على الباحث الذي يريد أن يعمم نتائج بحثه على مجتمع دراسي ما، أن يختار عينته الدراسية من مجتمع كبير الحجم حتى يتمكن من تعميم نتائج دراسته (Gay, 2003).

4: 2: 1 مجتمع البحث:

نعني بمجتمع البحث: جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث. ولكن:

- هل يستطيع الباحث أن يدرس جميع أفراد مجتمع البحث ؟
- وهل يمتلك وقتا كافيا لدراسة جميع أفراد مجتمع البحث ؟

في واقع الأمر، إن دراسة مجتمع البحث الأصلي كله يتطلب وقتا طويلا وجهدا شاقا وتكاليف مادية مرتفعة، ويكفي أن يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق أهداف البحث وتساعده على إنجاز مهمته.

4: 2: 2 اختيار أفراد عينة البحث:

تمر عملية اختيار البحث بالخطوات الرئيسية التالية(Gay, 2003):

- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة: حيث يتم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا واضحا ودقيقا.
- تحديد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وإعداد قائمة بأسماء جميع الأفراد.
- اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث.
- اختيار عدد كاف من الأفراد في العينة: بحيث يتحدد الحجم المناسب للعينة من خلال عدد من العوامل من أهمها:
- أن المجتمع الأصلي المتجانس يسهل عملية اختيار العينة.
- أن أسلوب البحث المستخدم يؤثر في اختيار العينة ؛ وعليك أن تسأل نفسك عند اختيارك لعينة البحث:
- هل ستستخدم الأسلوب الوصفي في بحثك؟
- أم ستستخدم الأسلوب التجريبي ؟
- وما نوع التصميم التجريبي الذي سوف تستخدمه ؟
- درجة الدقة المطلوبة: فالباحث الذي يريد الحصول على نتائج دقيقة لابد وأن يعتمد على عينة كبيرة الحجم تعطيه الثقة لتعميم نتائجه على المجتمع الأصلي الكبير.

وقبل البدء باختيار عينتك الدراسية لابد أن تعرف:

- ما هي المعلومات المطلوبة ؟
- ولماذا تريدها ؟
- ما أهميتها ؟
- وكيف ستستخدمها ؟
- ولماذا تريد استخدام عينة للحصول على البيانات ؟

إن هذه الأسئلة ضرورية للبدء في عملية اختيار عينة البحث حتى لا تفاجأ فيما بعد أن البيانات المطلوبة يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى غير العينة التي اخترتها. ولهذا، فإن هناك عددا من الخطوات الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إجراء معاينة ما:

- تعريف الدراسة المطلوبة: ولابد من تعريف الدراسة المطلوبة أو المشكلة أولا لتعرف ما هو المطلوب، ثم تبحث بعدئذ عن التصميمات المناسبة والأسئلة التي تود الوصول إلى إجابات لها. والمصادر التي ستحصل منها على هذه الإجابات.

- تعريف وتحديد المجتمع الذي تريد معاينته؛ ولابد كذلك من تعريف المجتمع الدراسي تعريفاً دقيقاً، ومعرفة العناصر الداخلية فيه حتى تستطيع وأنت في الميدان من معرفة ما إذا كانت هناك وحدة مشكوك فيها. وهل تنتمي إلى المجتمع الدراسي أم لا. وعلى سبيل المثال: فإذا كنت تود معاينة سكان منطقة البحث، فإن عليك أن تتأكد فيما إذا كان يدخل في التعريف السكان الأصليون أم المهاجرون من مناطق أخرى؟
- لابد من دراسة كل المراجع الممكنة بهدف معرفة البيانات المعلومات المطلوبة والوقوف على ما جمع منها فعلا في دراسات سابقة.
- تحديد البيانات المراد جمعها؛ وهذا يتوقف على الغرض من البحث، ولابد من التحقق من أن كل البيانات التي تجمعها هي بيانات جوهرية وضرورية للبحث.
- الانتهاء إلى رأي في طريقة جمع البيانات وطريقة قياسها وأنسب الأوقات لإجراء المعاينة.
- تكوين إطار Frame يمكن من اختيار العينة، بحيث يشتمل هذا الإطار على جميع مفردات المجتمع حتى يكون الاختيار سليماً.
- اختيار وحدة المعاينة ونوع العينة وتحديد حجمها ومعرفة تكاليفها؛ بمعنى أن يتم اختيار الوحدة التي تعطي درجة الدقة المطلوبة في التقدير بأقل تكاليف ممكنة.

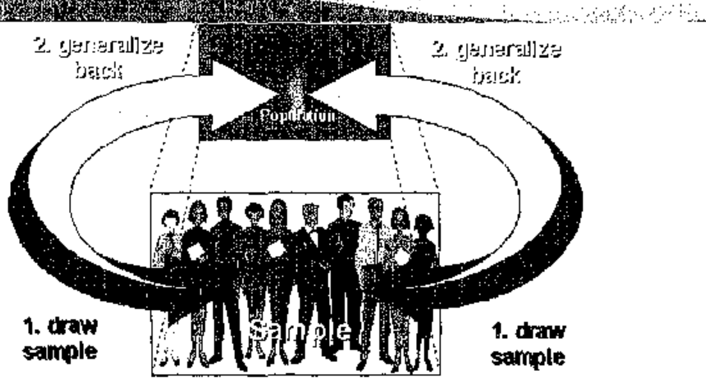
4: 2: 3 أنواع العينات:

وعند اختيارك لعينة البحث، فإنك تقوم باستخدام أحد أسلوبين لاختيار عينة البحث هما:

أولا: أسلوب العينة العشوائية Random sample:

حيث يتم الاختيار العشوائي وفق شرط محدد لا وفق الصدفة، بحيث يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لأي فرد آخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث. وهناك عدة أشكال للعينة العشوائية (Fraenkle & Wallen, 2006):

أ- **العينة العشوائية البسيطة:** بحيث تختار العينة العشوائية البسيطة في حال توفر شرطين أساسيين هما (شكل رقم: 5: 1):



شكل رقم (5:1) Trochim

- أن يكون جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين.
- أن يكون هناك تجانس بين هؤلاء الأفراد.

وفي مثل هذه الحالة يعمد الباحث إلى اختيار عينة عشوائية بسيطة وفق واحد أو أكثر من الأساليب التالية (Bordens & Abbott, 2006).

- القرعة: حيث يتم ترقيم أفراد المجتمع الأصلي ووضع الأرقام في صندوق خاص، ويتم سحب الأرقام حتى تستكمل العدد المناسب للعينة.
- الأرقام العشوائية: وهي عبارة عن جداول يوجد بها أرقام عشوائية كثيرة يختار الباحث منها، سلسلة من الأرقام العمودية أو الأفقية، ثم يختار من المجتمع الأصلي الأفراد الذين لهم نفس الأرقام التي اخترناها من جدول الأرقام العشوائية ويكون هؤلاء الأفراد هم العينة المختارة.

ب- **العينة الطبقية:** وحين يقوم الباحث باختيار عينة ممثلة لطبقة معينة من أفراد مجتمع دراسي مثل:

- طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثانية في كلية العلوم التربوية.
- الطلاب الذكور والطالبات الإناث.
- الطلاب المتفوقون والطلاب المقصرون.
- الطلاب من مستويات اجتماعية مختلفة.

وبذلك، تختار عينتك الطبقية العشوائية كما يلي:

- أن تحدد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي.

- أن تحدد عدد الطلاب في كل فئة.
- أن تختار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها مراعيا في ذلك نسبة ثابتة من كل فئة بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد يناسب حجم هذه العينة.

ج- **العينة المنتظمة**: وهي شكل من أشكال العينة العشوائية يتم اختيارها في حالة تجانس المجتمع الأصلي، كأن تختار أرقاما زوجية ضمن قائمة أفراد مجتمع الدراسة، أو أرقاما فردية، أو على نمط: 6، 16، 26، 36.. وهكذا.

ثانيا: أسلوب العينة غير العشوائية:

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان أفراد المجتمع الأصلي معروفين تماما. مثال ذلك: طلبة المهن التعليمية، مجتمع المهندسين، أو الأطباء، أو العمال، حيث يعمد الباحث إلى هذا الأسلوب من أجل اختيار عينته حسب معايير معينة يضعها الباحث لبحثه. ولهذا الأسلوب ثلاثة أشكال من العينات.

أ- **عينة الصدفة Accidental sample**: بحيث يختار الباحث عددا من الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة. ويؤخذ على هذه الطريقة. أنها لا يمكن أن تمثل المجتمع الأصلي بدقة؛ فيصعب حينئذ تعميم نتائج البحث الذي يتناولها على المجتمع الأصلي كله.

ب- **العينة الحصصية Quota sample**: وهي عينة سهلة يمكن اختيارها بسرعة وسهولة حيث يقوم الباحث بتقسيم مجتمع الدراسة إلى فئات، ثم يختار عددا من أفراد كل فئة بحيث يتناسب مع حجم هذه الفئة.

4: 2: 4 حجم العينة:

يشير الباحثون والاختصاصيون في مجال البحث على أن حجم عينة البحث يتوقف على:

- الغرض من البحث.
- مدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات مجتمع البحث.
- درجة التكاليف.
- درجة الدقة المطلوبة في البحث.

وبالرغم من هذه الشروط التي وضعها الباحثون والأخصائيون في تحديد حجم العينة، إلا أنهم لم يضعوا حدا معينا على أساس علمي أو إحصائي يحدد الحجم المناسب للعينة.

فما هو الحجم المناسب لعينة البحث التي يمكنك المقارنة بها؟

يسترشد عدد من الباحثين بالدراسات السابقة - إن وجدت- في تحديد حجم عينة البحث (عوده وملكاوي، 2005) خاصة تلك الدراسات التي تستخدم نفس أسلوب البحوث الذي يريد الباحث استخدامه، ولكن عددا آخر من الباحثين يتساءل عن كيفية تقدير حجم عينة البحث.

يقترح عدد من المنظرين أن يكون عدد أفراد العينة الدراسية كما يوضحه الجدول التالي (جدول رقم: 5.1):

أسلوب البحث	عدد أفراد العينة الدراسية
الدراسات الارتباطيه	30 فردا على الأقل
الدراسات التجريبية	15 فردا في كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة. وكلما زاد عدد أفراد العينة الدراسية كلما كان أكثر صدقا في نتائج الدراسة.
الدراسات الوصفية	20 ٪ من أفراد مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات). 10 ٪ لمجتمع كبير (بضعة آلاف). 5 ٪ لمجتمع كبير جدا (عشرات الآلاف).

جدول رقم: 5.1

إلا أن زيادة حجم العينة عن هذه الحدود يتطلب الأخذ بعين الاعتبار لما يلي (عوده وملكاوي، 2005):

- وجود متغيرات غير مضبوطة بأي من طرق ضبط المتغيرات الدخيلة.
- توقع فروق صغيرة أو معاملات ارتباط صغيرة، لأن كبر حجم العينة يقلل الخطأ المعياري، ويترتب في هذه الحالة على زيادة حجم العينة زيادة في درجات الحرية. وبالتالي، انخفاض القيمة الحرجة للإحصائي المستخدم في فحص الفرضيات، مع تثبيت مستوى الدلالة الإحصائية.

- توقع إعادة تقسيم المجموعة الكلية إلى مجموعات جزئية حسب عدد المتغيرات المستقلة ومستويات كل من هذه المتغيرات.
- عندما لا يكون المجتمع متجانساً، فلو كان جميع الأفراد متماثلين تماما لكفى أن يكون في العينة فرد واحد.
- عندما يكون ثبات القياس للمتغير التابع منخفضاً، فهذا يعني وجود أخطاء كبيرة في القياس، مما يقلل من إحساس الأداة بالفروق الصغيرة، وبالتالي يصعب على الباحث أن يكشف عن هذه الفروق في العينات الصغيرة.

ويشير جيجر Geiger (Gay, 2003) إلى أن حجم العينة يعتمد على:

- مدى تجانس المعطيات (الظواهر)، فكلما كانت المعطيات متجانسة كلما قل حجم العينة، وعلى العكس، كلما اتجهت المعطيات إلى عدم التجانس أصبح من الضروري زيادة حجم العينة. وهذا يتطلب منك "كباحث" تحديد الخطأ المتوقع لمتوسط هذه المعطيات.
- كما يعتمد تحديد حجم العينة على الدرجة التي عندها يتجه متوسط (أو معدل) العينة إلى الاختلاف والتباين عن متوسط المعطيات.

4: 3 أسلوب الملاحظة:

تعد الملاحظة الخطوة الأولى في البحث العلمي، وهي من أهم الخطوات في هذا البحث وذلك لأنها توصل الباحث إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته. وعندما يقوم الباحث بجمع بيانات لأغراض بحث علمي ما، فإنه قد يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظواهر - موضوع البحث - .

وتعد الملاحظة وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتسابه لخبراته ومعلوماته حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، وهي من الألفاظ التي يصعب تعريفها بدقة لأن أي تعريف لها يتضمن الكلمة نفسها أو كلمة مرادفة لها. إلا أنه يمكن الإشارة إلى الملاحظة بمعناها العام بالقول بأنها: توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه.

يمكن تعريف الملاحظة على أنها: الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها.

4: 3: 1 أنواع الملاحظة:

الملاحظة أنواع عديدة:

فمن حيث طبيعة الملاحظة، هناك **الملاحظة البسيطة غير المضبوطة Sample Observation**: التي تتضمن صورا مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي. وهذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات الأولية عن الظواهر والأحداث تمهيدا لدراستها دراسة متعمقة ومضبوطة في المستقبل. **والملاحظة المنظمة Systematic Observation**: التي تتم في ظروف مخطط لها ومضبوطة ضبطا علميا دقيقا. وتختلف الملاحظة المنظمة عن الملاحظة البسيطة من حيث أنها تتبع مخططا مسبقاً، ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظ ومادة الملاحظة، كما تحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان. ويستعين الملاحظ في الغالب ببعض الوسائل الميكانيكية كالمجلات الصوتية أو كاميرات التصوير السمعية والبصرية وغير ذلك من الأدوات؛ وذلك بهدف جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة موضوع البحث.

ومن حيث القائمين على الملاحظة. هناك: الملاحظة الفردية التي يقوم بها شخص واحد. والملاحظة الجماعية التي يقوم بها أكثر من شخص واحد

ومن حيث ميدان الملاحظة، هناك: الملاحظة في الطبيعة: وهي تستعمل في العلوم الطبيعية كما تستعمل في العلوم السلوكية. **والملاحظة في المختبر**: ويقصد بها التجريب من حيث ضبط المتغيرات المحيطة بالمتغير - موضوع البحث - . **والملاحظة في العيادة**: وهي طريقة يلجأ إليها المعالجون النفسيون والمرشدون والمشرفون التربويون بهدف التشخيص والعلاج.

ووفقا لدور الباحث، هناك **ملاحظة غير مشاركة Non - Participant Observation**: حيث يؤدي الباحث فيها دور المتفرج أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث موضوع البحث، حيث يقوم الباحث بالنظر أو الاستماع إلى موقف اجتماعي معين دون المشاركة الفعلية فيه، وبالتالي فإن الباحث في هذه الحالة يكون بعيدا عن الظاهرة موضوع البحث. **والملاحظة بالمشاركة Participant**

Observation التي يقوم الباحث فيها بدور العضو المشارك في حياة الجماعة موضوع البحث.

4 :3 :2 الملاحظة العلمية المنظمة:

لما كانت الملاحظة تبدأ عفوية بسيطة، ثم تنقلب إلى إرادية تدفع الملاحظ إلى صياغة فرضية تحكم توجهه نحو الملاحظة العلمية المنظمة، وترتيب الظروف الملائمة لهذه الملاحظة وضبطها، فإن ذلك يتطلب من الملاحظ الأخذ بعين الاعتبار لشروط الملاحظة العلمية التالية:

- الملاحظة العلمية ملاحظة منظمة، مضبوطة، ومنضبطة، فهي ليست عشوائية ولا فوضوية ولا تقوم الا على أساس من سؤال أو مشكلة تشغل بال الملاحظ بحيث توجهه نحو ترتيب خطوات الملاحظة وضبط مجرياتها والإحاطة بنواحيها المختلفة.
- الملاحظة العلمية ملاحظة موضوعية بعيدة عن التحيز.
- الملاحظة العلمية تتطلب ملاحظا مؤهلا للملاحظة مستعدا لها قادرا عليها، سليم الحواس، غير قلق أو متوتر، مرتاح النفس قادرا على الانتباه إلى كل ما يجب عليه أن ينتبه إليه .
- الملاحظة العلمية تتطلب من الملاحظ أن يسجل الظواهر والمشاهد بأسرع ما يمكن في الحال، إن أمكن ذلك.
- الملاحظة العلمية تتطلب أن يكون الملاحظ مهيا للملاحظة مدربا عليها معدا لها إعدادا كافيا، ويملك من المعارف ما يمكنه من دقة الملاحظة وضبطها.
- وتتطلب الملاحظة العلمية أن يكون مخططا لها.
- كما تتطلب الملاحظة العلمية ملاحظا يكون في وضع جسمي ونفسي يمكنه من الملاحظة .
- وتتطلب الملاحظة العلمية من الملاحظ الاستعانة بكل وسيلة أو أداة تعينه على دقة الملاحظة، وضبطها سواء كان ذلك باستخدام الاختبارات النفسية أو التربوية أو آلات التصوير أو المجهر أو غير ذلك.

وبهذا، فنحن لا غنى لنا عن استخدام الملاحظة العلمية المنظمة لأننا من خلالها:

- ندرس السلوك الذي لا يمكن استحضاره أو إحداثه في المعمل.

- وندرس السلوك التلقائي الذي يمكن أن يصيبه التشويه والتغير إن حاولنا دراسته في المعمل.
- ندرس السلوك الذي تمنعنا الضوابط الخلقية من استحضاره في المعمل.

وللملاحظة العلمية طرق يمكن للباحث استخدامها من أجل إجراء ملاحظته هذه، من أهمها:

- المشاهدة من مكان الحدث ذاته.
- المراقبة من مكان مجاور.
- الملاحظة عن طريق شاشة ذات اتجاه واحد.
- الملاحظة بالمشاركة.
- الملاحظة بمساعدة الأجهزة الكهربائية

ولابد أن تأخذ بعين الاعتبار العوامل التالية من أجل الحصول على بيانات مفيدة عند استخدامك وسيلة الملاحظة في جمع بياناتك. (Rummel & Ballaine , 2003):

- احصل على معلومات مسبقة عن الشيء الذي تود مشاهدته، وعليك كباحث أن تقرر مسبقا الجوانب التي عليك ملاحظتها والظواهر التي تستحق التسجيل.
- اختبر الأهداف العامة والمحددة التي تحتاج إلى البحث بحيث تملي عليك الظواهر التي يجب ملاحظتها، ذلك أن صياغتك للبحث وإدراج العناصر المحددة له تملي عليك كباحث الجوانب الواجب ملاحظتها، وتفرض عليك أيضا بعض الضوابط مما يتيح لك مجال الحصول على بيانات أكثر دقة ووضوحاالأغراض دراستك.
- اعتمد طريقة محددة لتسجيل النتائج: ومن الأهمية بمكان تحديد الوحدات الإحصائية والبيانية التي ستستخدم في تسجيل نتائج المشاهدات. وإن وضع برنامج محدد أو قائمة محددة بالأمور التي يجب ملاحظتها وكيفية إثباته سوف يساعد بالضرورة في الانتهاء من عملية تسجيل البيانات بسرعة وبكفاءة وبأقل كمية من الكتابة.
- استعمل الملاحظة المنظمة بتخصيصك وقتا معينا خارج عملك اليومي من أجل ملاحظة نمط سلوكي محدد يقوم به التلاميذ هو موضوع دراستك. أعد ملاحظة السلوك للتلميذ – موضوع دراستك – للتأكد من دقة المعلومات التي حصلت عليها في ملاحظتك السابقة.

- نظم مواقف سلوكية اختيارية للتحقق من دقة الحكم على سلوك تلميذ بواسطة الملاحظة الاجتهادية.
- ركز على سلوك محدد في وقت واحد حتى تكون قادرا على إصدار حكم عادل على نوعية سلوك التلميذ بشكل قريب من الواقع.
- كن موضوعيا في ملاحظتك وابتعد عن العواطف الشخصية التي قد تؤثر على نوعية وكيفية حكمك على سلوك التلميذ.
- صنف وحدة المعلومات: ومن الضروري تسجيل البيانات بشكل وصفي ومن ثم تدوين بعض التفسيرات لها في نفس وقت حدوثها. وعلى سبيل المثال فقد يلجأ بعض الباحثين إلى إعداد قائمة (رسم بياني) ذات محورين يسجلون على أحد محوريها نوع السلوك وعلى المحور الآخر ملاحظات وصفية أو تفسيرات لها بحيث يتمكن الباحث من تسجيل بيانات كثيرة قد يصعب جمعها بدونه.
- لاحظ بعناية وبشكل متفحص: وعندما تذهب للقيام بعملية الملاحظة وبعد أن تكون فكرت مليا في جميع جوانب مشكلة البحث، ووضعت أسلوبا لتسجيل البيانات الإحصائية، وقمت بالتركيز على الجوانب التي تثير اهتمامك، فإنك بالتأكيد سوف تحصل على معلومات موثوقة ودقيقة بشكل أفضل.
- رتب الظواهر بشكل مستقل: خاصة في الحالات التي تقوم بها بملاحظة أمور وصفية. وعليك أن تميز في تصنيفك كل مجموعة أو صفة عن الأخرى وخاصة عند إعطائك أوزانا متفاوتة لكل واحدة منها. لاحظ أن كثيرا من الباحثين يخلطون بين تقييمهم لصفة يشاهدونها بأخرى ولا يقيمون الصفات المختلفة بشكل مستقل.
- استخدام وسائل تقنية خلال ملاحظتك مثل: القوائم، مقاييس التقدير، السجلات النفسية، وجداول المشاركة البيانية.
- تدرب جيدا على الوسائل التقنية التي تنوي استخدامها في ملاحظتك

وللملاحظة العلمية إجراءات يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بإجراء عملية الملاحظة تتمثل في الآتي:

- حدد وقتا مناسبا للملاحظة.
- عين الهدف من إجراء الملاحظة والشيء الذي تسعى إلى ملاحظته

- أعد الملاحظة من وقت لآخر من أجل التحقق من دقة الملاحظة السابقة والحكم على ثباتها وصدقها.
- لاحظ سلوكا محددا في وقت واحد، وهذا يساعدك على إصدار حكم ملائم على هذا السلوك.
- استفد من الوسائل التكنولوجية في رصد السلوك مثل استخدام آلات التصوير أو التسجيل الصوتي.
- عليك تحري الموضوعية في الملاحظة مبتعداً عن العواطف الشخصية.
- سجل المعلومات في أسرع وقت ممكن، ولا بأس أن يكون تسجيلك بعد الملاحظة مباشرة، ثم تلخيص ما تمت ملاحظته. لاحظ أن بعض الباحثين يقومون بتسجيل ملاحظاتهم أثناء عملية الملاحظة. وهذا عمل غير مرغوب فيه، خاصة إذا كان الشخص الملاحظ يشعر بذلك. تصور أنك تمسك قلما وورقة وتقوم بتسجيل ملاحظاتك عن تلميذ داخل غرفة الصف! فماذا يحدث للتلميذ الذي يراقبك هو أيضا؟ إن التلميذ سوف يغير من سلوكياته في الحال. ومع ذلك، إذا تأخرت عن تسجيل السلوك الملاحظ فقد يؤدي إلى نسيانك بعض مظاهر السلوك منه.
- استعن بملاحظين مدربين من أجل المقارنة والدقة في التقدير.

4: 3: 3 تدريب القائمين على الملاحظة العلمية المنظمة:

إن استخدامك للملاحظة كأداة قياس يتطلب منك أن تتدرب بصورة جيدة على مهارات إجراء الملاحظة بدقة. حيث أشار الباحثون (Gay, 2003) إلى عدد من الخطوات التي يفترض أن يتدرب عليها الشخص الذي يقوم بالملاحظة والتي تتضمن الخطوات الرئيسية التالية:

- ابدأ عملية التدريب بوصف نظرية وأغراض الدراسة. فالنظرية تزود الملاحظين بهدف الدراسة ومن ثم بالدافع إلى إجادة الملاحظة، كما تشرح السبب الذي من أجله تم إعداد جدول الملاحظة، وتمكن المشرف على الدراسة من التفاهم مع الملاحظين على طبيعة العمليات التي تلاحظ ظروف الملاحظة.
- من المفيد أن تقوم في بداية الأمر بالملاحظة دون استخدام جدول دقيق للملاحظة في موقف يشبه الموقف الفعلي للدراسة ثم تتعرف على أكبر قدر مستطاع من السلوك المهم المطلوب.

- ناقش بعد ذلك جدول الملاحظة بدقة نقطة بعد أخرى.
- حاول تطبيق جدول الملاحظة، ويحسن أن تتم هذه المحاولة مع جماعة بحيث تمثل الأدوار السلوكية التي سوف يتم ملاحظتها فعلا.
- ناقش نتائج هذه المحاولة التدريبية مع زملائك أو الملاحظين تحت التدريب، وقد تؤدي ملاحظتهم في هذه المرحلة إلى مراجعة وتحسين جدول الملاحظة.
- من المفيد أن تقوم بتجربة على جماعة تشبه الجماعة التي سوف تقوم بملاحظتها فعلاً، فيمكن بذلك توحيد إجراءات التعارف.

وقد يحدث أن يزيف الفرد الاستجابات الواردة في التقرير الذاتي الذي يطلب من الفرد أن يلاحظ نفسه ويصدر حكما لملاحظته هذه، وكذلك قد يزيف الفرد سلوكه عند وجود ملاحظ مما يوقعه في أخطاء هو في غنى عنها:

- فقد تلاحظ سلوكا لا علاقة له بالسمة المرغوب في ملاحظتها أو قد تلاحظ سلوكاً هامشياً، وعليك أن تقرر - كملاحظ - فيما إذا كان السلوك الملاحظة هامشياً أم أساسياً.
- قد يشعر الفرد أحياناً بأن الملاحظ يتدخل في خصوصياته.
- ملاحظة السلوك لفترة زمنية قصيرة نسبياً في وضع غير طبيعي، وتأثر الملاحظ بالفكرة السابقة عن السلوك الملاحظ أو ما نسميه بأثر الهالة قد يوقع الملاحظ في الخطأ. ولذلك فإنه يمكن للملاحظ اتباع الإرشادات التالية للتقليل من أثر الأخطاء المحتملة:

  - تحديد السمات أو الخصائص التي يتطلبها البحث.
  - ملاحظة السلوكيات ذات العلاقة بالسمة التي يحددها الباحث.
  - التركيز على ملاحظة عدد محدود من أنماط السلوك في وحدة الزمن التي يصطلح عليها الباحث أو تفرضها ظروف البحث وخصائص العينة.
  - محاولة القيام بالملاحظة دون معرفة الفرد بأنه ملاحظ من قبل الباحث.
  - ملاحظة أكبر قدر ممكن من السلوكيات المرتبطة بالسمة الملاحظة وذلك بالقيام بالملاحظة على فترات لمدة طويلة نسبياً.
  - التسجيل الفوري للملاحظات حتى لا تتعرض للنسيان وبالتالي حدوث التزوير والتلفيق.

- محاولة اشتراك عدة ملاحظين، لأنه يوفر تكاملاً في الملاحظة ويحد من تحيز الملاحظ.
- عدم ملاحظة تفسير الملاحظ للسلوك مباشرة بل عليه أن يسجل الملاحظات كما هي وليس ما تعنيه بالنسبة للباحث.

وإذا استخدمت طريقة الملاحظة بشكل علمي وموضوعي وكنت قادراً على التمييز بين الأحداث والربط بينها ودقتك في تدوين ملاحظاتك، فإنك سوف تكتشف مزايا عديدة لهذه الوسيلة من أدوات القياس تتمثل في الآتي (Travers, 1998):

- أنها افضل طريقة مباشرة لدراسة عدة أنواع من الظواهر، فهناك العديد من جوانب السلوك الإنساني لا يمكنك دراستها إلا عن طريق الملاحظة العلمية المنظمة.
- أنها لا تتطلب جهودا كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي يجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق أخرى بديلة.
- تمكنك كباحث من جمع بيانات تحت ظروف سلوكية مألوفة.
- تمكنك كباحث من جمع حقائق عن السلوك في نفس وقت حدوثها.
- لا تعتمد كثيرا على الاستنتاجات.
- تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز أن لا تكون قد فكرت بها من قبل حين إجراء مقابلات شخصية مع مجموعة الأفراد الذين تقوم بملاحظتهم.

ومع كل المزايا التي يمكنك كباحث أن تحصل عليها، فإن للملاحظة بعض العيوب من أهمها:

- قد يتعمد الأفراد موضوع البحث إعطاء الباحث انطباعا جيداً أو غير جيد، وذلك عندما يدرك هؤلاء الأفراد أنه يقوم بمراقبة سلوكهم.
- من الصعب توقع حادثة عفوية بشكل مسبق لكي يكون الباحث جاهزاً في ذلك الوقت. وعليه، فقد ينتظر الباحث كثيرا للحصول على نمط السلوك الذي يلاحظه مما يسبب له الإرهاق والتعب.
- قد تعيق – في بعض الحالات – عوامل غير منظورة عملية القيام بالملاحظة كتقلبات الطقس مثلاً، أو وقوع أحداث أخرى بديلة.

- أن هذه الطريقة محكومة بعوامل محددة زمانياً ومكانياً، فقد تستغرق الأحداث عدة سنوات، أو قد تقع في عدة أماكن؛ مما يجعل مهمة الباحث صعبة.
- من المعروف أن هناك بعض الأحداث لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ويمكن الحصول على معلومات بشأنها بوساطة المراسلة أو المقابلة الشخصية، مثال ذلك، الحياة الخاصة للأفراد.

4: 3: 4 الملاحظة بالمشاركة:

تعني الملاحظة بالمشاركة أن يقوم الباحث بدور العضو المشارك في حياة الجماعة – موضوع البحث– . وغالباً ما يعيش الباحث مع أفراد الجماعة ويشاركهم في كافة نشاطاتهم ومشاعرهم. وهنا فإن الباحث يقوم بدورين هامين هما: العضو المشارك في حياة الجماعة، ودور الباحث كجامع للبيانات عن سلوك الجماعة وتصرفات أفرادها. مثال ذلك: قيام باحثي علم الاجتماع بالالتحاق بالقبائل البدائية أو عصابات الإجرام أو الأحزاب السياسية أو السجون والتعايش معها فترة من الوقت بحيث ينتمي لهذه الجماعات كعضو فاعل دون أن تعلم الجماعة حقيقة هويته. ويتميز هذا النوع من الملاحظة بصدق البيانات وغزارتها لأنها تكون قد جمعت في بيئتها الطبيعية، كما أنها تفسح المجال أمام الباحث بصفته عضواً في الجماعة أن يلاحظ جوانب السلوك الخفية، وأن يتفهم سلوك أفرادها بشكل أدق، وأن يقرأ المعاني التي ترتسم على وجوه أفرادها، وأن يناقش موضوعات حساسة لا يجرؤ الباحث الغريب عن الجماعة في طرحها للنقاش. إلا أن هذا النوع من الملاحظة قد وجهت له بعض الانتقادات ومنها: احتمال التحيز في البيانات التي تم جمعها من قبل الباحث، وإثارة مشكلات خلقية، كأن يتهم الباحث بأنه جاسوس على جماعة لا تعرف هويته الحقيقية، وصعوبة تطبيق هذا النوع من الملاحظة على أرض الواقع، ذلك أن كثيراً من المهارات التي تتطلبها الملاحظة بالمشاركة مثل القدرة على الدخول في الجماعة دون إثارة الشكوك حولها قد لا يتقنها الباحث، وهو بالتالي يحتاج إلى تدريب متعمق كي يتفادى الأخطار التي قد تؤدي إلى مصرعه فيما لو اكتشفت الجماعة هويته الحقيقية. (غرايبة وآخرون، 1977).

ولا بد أن يأخذ الباحث بعين الاعتبار عدداً من القواعد التي يجب اتباعها عند استخدامه لمثل هذا النوع من الملاحظة والتي تتلخص في النقاط التالية (عبد المعطي، 1982):

- حدد مهمة الملاحظ بالمشاركة: مما يتطلب من الملاحظ فهم الإطار المرجعي للجماعة التي يقوم بدراستها، وهذا يجعله يقوم بالانضمام إلى أعضاء الجماعة والقيام بأنشطتهم المختلفة كما تحدث بالفعل، أو عن طريق الحصول على مذكرات أولئك الذين عاصروا الجماعة أو الظاهرة موضوع البحث لفترة زمنية طويلة، أو عن طريق أولئك الذين كانوا عن قرب من هذه الظواهر أو هذه الجماعات والذين لديهم القدرة على تمثيل الملاحظ المشارك خير تمثيل.
- حدد المتطلبات المنهجية للملاحظة بالمشاركة: بحيث تتطلب عملية الملاحظة بالمشاركة أن يمكث الباحث في الجماعة أو المجتمع موضوع البحث فترة زمنية طويلة من أجل تحقيق هدفه الأساسي الخاص بالتوصل إلى وصف للثقافة الكلية للجماعة أو المجتمع وطريقتها في الحياة وأسلوبها في التفكير. (حلمي وآخرون، 1983)
- ادرس الخصائص الاجتماعية العامة لمجتمع البحث من واقع البيانات المنشورة المتاحة سواء كانت تاريخية أو إحصائية أو ما إلى ذلك.
- اعتمد على شخصية رئيسية في مجتمع البحث بجانب التعرف على القادة الرسميين أو الطبيعيين.
- تعامل مع أحد القادة كإخباري مجهول غير معروف أنه أخباري لبقية أعضاء المجتمع.
- إذا أردت أن تجعل مشاركتك صريحة فعليك أن تستعين بالقادة أو الإخباريين كي يقدموه للمجتمع.
- اشرح ما سوف يقوم به الباحث للإخباريين كي يقوموا بتوصيل ذلك لمجتمع البحث، ويتم هذا في حالة ما إذا كانت المشاركة معلنة.
- درب الإخباريين على القيام ببعض الملاحظات.
- عند مناقشتك للناس كباحث أن تتجنب إبداء آراء ذات تأثير في الموضوعات الحساسة.
- عليك أن تدرك متى تسال الناس ومتى لا تسألهم، وما هي الأسئلة التي عليك أن توجهها إليهم.

- (في بعض الأحيان المتروكة لتقدير الباحث) يفضل تجنب توجيه الأسئلة، وهذا يقتضي تعلم الحصول على إجابات دون توجيه أسئلة.
- لا تتعجل الحصول على إجابات من المبحوثين.
- لا توجه أسئلة حساسة إلى الناس إلا بعد توطيد العلاقة الشخصية بينك وبين الجماعة
- حدد ما إذا كانت المشاركة صريحة أو مستترة وما مبررات ذلك.
- حدد درجة المشاركة. ويميل البعض إلى أن لا تكون المشاركة كاملة إلا إذا اقتضت ظروف الباحث وخبرته بالمجتمع غير ذلك.
- تعلم لغة المجتمع الذي تسعى لجمع المعلومات عنه، ولا بد أن يكون هناك حد أدنى من تعلم اللغة يكون ضروريا لفهم بعض أنماط السلوك.
- استخدم الملاحظة بالمشاركة في الجماعات الأولية: لما لهذه الجماعات من دور رئيسي في حياة أفرادها وتنشئتهم وامتثالهم للأنماط المعيارية للجماعة.

هذا، وقد صاغ الباحثون إجراءات عملية محددة للقيام ببحوث الملاحظة بالمشاركة تشتمل على النقاط الرئيسة التالية:

أولا: قبل الذهاب إلى الميدان:

- يجب أن يحدد الباحث الجانب الخاص الذي يريد دراسته في الجماعة وعلى الباحث هنا أن يحدد أنواع التفاعل الذي يرغب في معرفته؛ فقد يهتم الباحث بدراسة أنماط الاتصال في الجماعة، وقد يكون من المفيد أن يقوم الباحث بفحص أنماط القيادة، وقد يعطي الباحث اهتماما بمشاكل الجماعة وكيفية التغلب عليها، وقد يقوم باكتشاف وسائل التعاون وعمليات التبادل ومن يقوم بها. ولا بد للباحث من التعرف على قواعد الجزاءات أو أنماط العقاب التي تفرضها الجماعة على الأعضاء الذين يعتدون على معايير الجماعة أو يحاولون تغيير توقعات سلوكهم.
- أن يحدد الباحث أنواع الظواهر التي سوف يستخدمها على أنها أمثلة حية للمشكلات التي يدرسها.
- لا بد أن يعطي الباحث وقتاً كافيا لدراسة هاتين الملاحظتين السابقتين قبل الذهاب إلى الميدان.

ثانيا: في الميدان:

وبالنظر لكون الباحث عضواً في الجماعة الأولية التي يقوم بدراستها، فإنه من المستحيل أن يسجل ملاحظاته في الوقت نفسه الذي يقوم فيه بدوره كعضو مشارك، ولهذا فإنه من الضروري أن يبتعد كلما أمكن ذلك بعد كل ملاحظة تبدو في وصفه لها، كما أن عليه الاحتفاظ بيوميات الحوادث ويفصل بين ملاحظاته وتفسيراته.

ثالثا: عرض النتائج:

يجب أن يحتوي تقرير الباحث الذي أجراه عن مشكلة بحثه والذي استخدم فيه الملاحظة بالمشاركة كأداة لجمع البيانات على البنود التالية:

- عبارة إجمالية عن المشكلة السوسيولوجية التي يبحثها.
- وصف لتنوع الجماعة الأولية التي يقوم بدراستها والوضع أو الأوضاع التي اتخذها الباحث لملاحظاته المشاركة.
- إعطاء تفاصيل تتعلق بالرأي في عدد المرات التي كان فيها الباحث مع الجماعة، والوقت الذي قضاه مع الجماعة في كل مرة.
- أدلة لكل نتيجة مثل وصف موضوعي مختصر عن التفاعلات أو المبادآت التي لاحظها أو سمعها.
- تفسير الباحث النتائج مستخدماً المفاهيم السوسيولوجية، وما هي الملاحظات الأخرى التي يريد الباحث القيام بها فيما بعد.
- المشاكل التي واجهت الباحث في قيامه بالملاحظة بالمشاركة، وماذا فعل للتغلب عليها.
- يجب أن يحتوي التقرير على كل الملاحظات الميدانية التي تبين مهارة الباحث في الملاحظة بالمشاركة في أنماط التفاعل الاجتماعي.

ان استخدامك للملاحظة بالمشارك يثر عددا من (الشيباني، 1975):

- كيف تقدم نفسك للجماعة التي تقوم بملاحظها ؟
- وما هو نوع العلاقة التي يجب أن تقوم بينكما؟
- وكيف تستطيع أن تكسب قبول الجماعة لك وتكسب ثقتهم وتعاونهم وموضوعيتهم واستجابتهم ؟
- وما الذي ستلاحظه في الموقف ؟
- ومتى تسجل ملاحظاتك وكيف تسجلها ؟

4: 3: 5 تسجيل الملاحظة:

نظرا لأهمية الملاحظة في حياتنا اليومية ولكثرة الاعتماد عليها في إصدار الأحكام وتقييم السلوك، وبالنظر لتوخي الموضوعية كشرط أساسي في نجاح الملاحظة كأداة من أدوات البحث، فقد طور العلماء وسائل مقننة لتسهيل عملية الملاحظة وإجرائها بشكل مناسب حيث يمكن للباحث استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس الخاصة بجمع البيانات والمعلومات بالملاحظة. ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:

أولا: قوائم الشطب (الرصد):

وهذه القائمة عبارة عن قائمة مكونة من فقرات ذات صلة بالسمة أو الخاصية المقاسة، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي مثل (نعم، لا) أو (أوافق، لا أوافق)، (أعارض، لا أعارض)، (صح، خطأ).. الخ.

مثال (1): لاحظ المثال التالي في ملاحظة قائمة على عملية الشطب:

مقطع من قائمة شطب توضح سلوك الفرد والوقاية في المختبر لطالب مرحلة ثانوية

مسلسل	الفقرة	مرض	غير مرض
1	أدخل إلى المختبر بهدوء		
2	أبادر فورا إلى تجهيز نفسي للدخول إلى المختبر		
3	أتقيد بالتعليمات التي تثبت على لوحات معلقة على جدار المختبر		
5	أحضر كل ما يلزم من أدوات التجربة		

ثانياً: سلالم التقدير:

تختلف قوائم الشطب عن سلالم التقدير في أن الأخيرة تحتاج إلى حكم أدق لأن كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام وجود الصفة التي نقدرها أو وجود مقدار ضئيل منها، كما يمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها. وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها كلما اتجهنا من الطرف الصفري إلى طرف التمام والكمال. وهنا يتبع المقدرون طرقا مختلفة تؤدي إلى استخدام عدة أنواع من سلالم التقدير من أهمها:

- **سلم التقدير العددي Numerical Rating Scale**: يستعمل لتقدير مدى وجود صفة ما لدى جماعة من الأشخاص في الوقت نفسه، والسلم هنا عبارة عن قائمة تحمل أسماء الطلاب مرتبة ترتيبا عموديا في الهامش. وفي أعلى سطر في الصفحة يوجد مستويات مختلفة من الصفة مدرجة من 1 - 5 أو حتى عشرة. وعند الاستعمال يبين المقدر تقديره لمدى وجود الصفة عند الشخص بوضع دائرة أو مربع حول رقم من سلسلة الأرقام الموجودة أمام اسمه. وإليك سلم تقدير لسلوك تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

مثال(2): ضع مربعاً حول الرقم الذي تعتقد أنه يمثل سلوك التلاميذ علما بأن مدى جودة السلوك تزداد بازدياد الرقم بحيث يمثل الرقم (1) السلوك في أدنى درجاته، والرقم (10) أعلى درجاته، بينما يمثل رقم (5) سلوكا متوسطا.

اسم التلميذ	مقياس التقدير									
أحمد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
باسم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
جميل	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
دينا	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
حصة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
طرفة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
جوهرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
لؤلؤه	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
زين	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ليالي	1	2	3	4	5	6	7	8		10

- **سلم التقدير العددي الوصفي**: وفي هذا النوع يوجد إعداد تمثل درجات متفاوتة من الخاصية المقدرة كما يوجد وصف يوجه المقدر. وإليك مثال على ذلك (أبو لبدة، 1987):

مثال(3): سلم لتقدير دق المسامير من قبل طلبة التربية المهنية

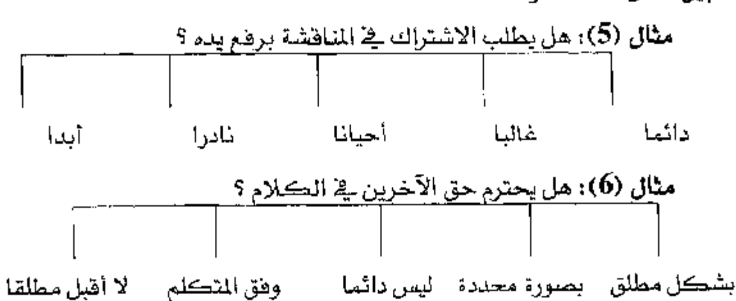
الاستقامة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	• هل دق المسمار مستقيما ؟ • هل رأس المسمار على مستوى الخشب ؟ • لا دليل على انحناء المسمار ؟									
آثـــــار المطرقة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	هل الخشب خال من آثار الدق حول المسمار ؟									
الشقوق	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	هل الخشب خال من الشقوق الناجمة عن دق المسامير ؟									
العمق	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	هل عمق المسامير واحد وذو مظهر مقبول ؟									
المســـافة بينها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	هل المسامير متقاربة أو متباعدة أكثر من اللازم ؟									
التثبيت أو التماسك	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	هل تؤدي المسامير وظيفتها ؟									

• **السلم البياني اللفظي Graphic Rating**: وفي هذا النوع من سلالم التقدير يذكر الأداء أو الصفات في عمود هامش الصفحة، ثم يوضع أمامها أعمدة تمثل درجات متفاوتة من الأداء أو الصفة. ويقوم المقدر بملاحظة سلوك التلميذ أثناء النشاط ووضع إشارات في الأعمدة مبينا درجة انطباق الصفة على الشخص. واليك مثالا على ذلك:

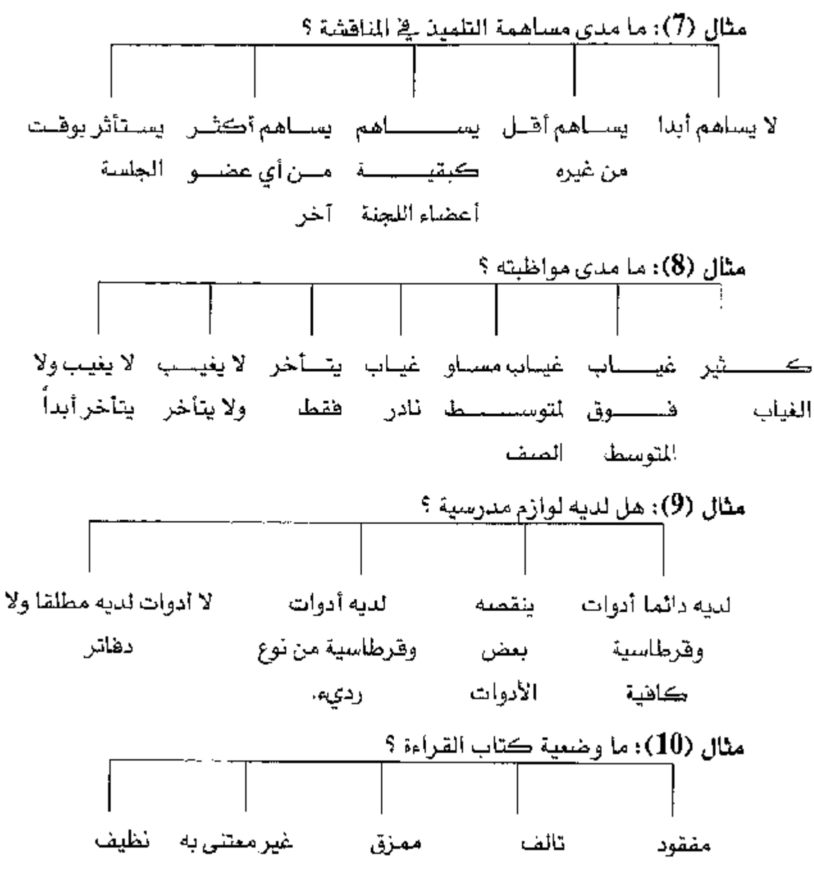
مثال (4):

رقم الفقرة	الفقرة	مقياس التقدير				
		موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
1	مضار الامتحانات أكثر من فوائدها					
2	لا يوجد أي بديل للامتحانات					
3	الامتحان يوفر دقة عالية في تقدير تحصيل الطالب					
4	لا أرتاح لسماع كلمة امتحان					
5	الامتحانات سبب في كراهية مهنة التدريس					

هذا، ويمكن وضع بنود هذا السلم في صور أخرى عديدة كالصور التالية على سبيل المثال لا الحصر:



- **السلم البياني الوصفي Descriptive Graphic Rating Scale**: في هذا السلم نستعمل أوصافا محددة تبين وجود مقادير مختلفة من الصفة أو الأداء. وإليك مثالا على ذلك:



- السلم البياني الوصفي العددي: وهذا النوع من السلالم تختلف بنوده عن بنود السلم السابق في أنه توجد أعداد فوق درجات السلم الفرعي أو البند كما في المثال التالي:

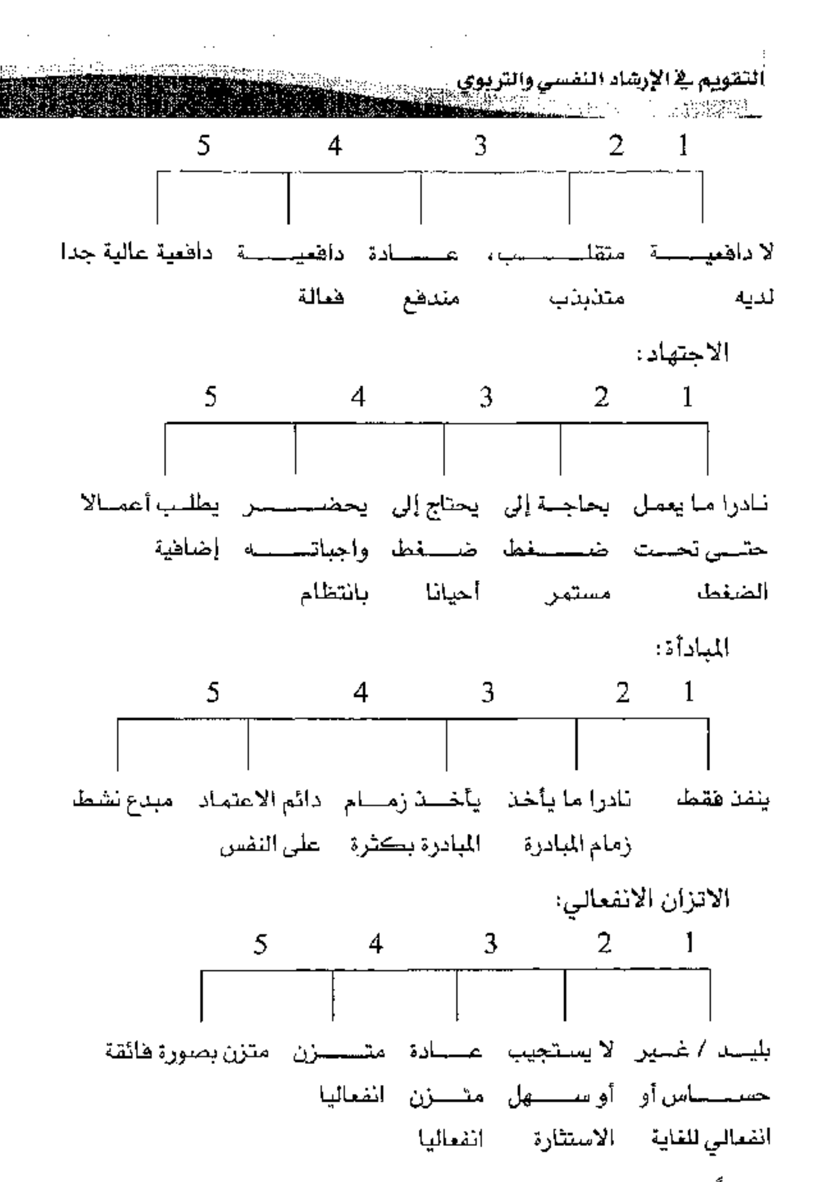
مثال (11): **سلم لتقدير شخصية الطالب في المرحلة الأساسية**

الاسم:	الصف:	المدرسة:

تعليمات:

ضع إشارة صح فوق ما ينطبق على التلميذ:

الدافعية:



ثالثاً: السجلات واليوميات Records and Diaries:

تمثل السجلات واليوميات في كثير من الحالات مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها. ودور الباحث هنا لا يعدو نقل المعلومات الجاهزة وإعادة تبويبها بالشكل الذي يحدده ويخدم أغراض بحثه.

رابعا: مقاييس العلاقات الاجتماعية السوسيومترية Sociometer:

تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد حيث يطلب من كل فرد في مجموعة معينة أن يختار عددا من الرفاق من تلك المجموعة، أو ملاحظة الأفراد الذين يتكرر التعامل أو الاشتراك معهم في نشاطات معينة، وفي ضوء تكرار اختيار كل فرد من قبل الآخرين والتعرف على خصائصه يمكن رسم الخطط للبرامج المتعلقة بتلك المجموعة.

خامسا: جداول الملاحظة:

وتستخدم هذه الجداول لرصد أنماط السلوك التي يحدثها الأفراد وتكون مجالا للملاحظة من قبل الباحث أو من ينوب عنه في إجراءات الملاحظة. وتشيع هذه الطريقة كثيرا في حالات ملاحظة السلوك الصفي، واستخدام برامج تعديل أنماط السلوك المنحرف لدى الأطفال (Gay, 2003). وعلى سبيل المثال، فلو كنت ترغب في قياس سلوك محدد لدى أحد أطفال صف دراسي ما، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار لما يلي:

- حدد السلوكيات التي سوف يتم قياسها.
- حدد موعد ومكان قياس السلوك المستهدف.
- حدد مدة الملاحظة للسلوك المستهدف.
- حدد الشخص الذي سوف يقوم بملاحظة السلوك المستهدف .

لاحظ سلوكيات طفلك خلال يومه الدراسي بواقع ساعة واحدة يوميا (على سبيل المثال) وعلى مدى ثلاثة أسابيع متواصلة، ثم سجل السلوك الملاحظ لديك على جدول ملاحظة السلوك (شكل رقم: 5.1).

إن على مصممي جداول ملاحظة السلوك أن يضمنوا جدول ملاحظة السلوك المعلومات التالية:

- اسم الطفل: سجل اسم الطفل الذي تريد ملاحظة سلوكه ؟
- الصف: اكتب في أي صف هو.
- المدرسة: سجل اسم المدرسة التي ينتمي إليها الطفل.
- اسم ملاحظ السلوك: إذا كنت موكلا بملاحظة سلوك الطفل قبل أو خلال أو بعد عملية تعديل السلوك فسجل اسمك.
- تاريخ تعبئة جدول ملاحظة السلوك: سجل تاريخ ملاحظتك لسلوك الطفل.

- زمن ملاحظة السلوك: سجل في أي حصة قمت بملاحظة سلوك الطفل: الحصة الأولى، الحصة الثانية، وهل قمت بملاحظة السلوك أثناء استراحة الطفل ؟ أم وهو عائد إلى منزله، أم وهو قادم في الصباح إلى مدرسته ؟ .
- الموضوع: إذا كنت تقوم بملاحظة سلوك الطفل خلال فترة العلاج فسجل اسم الموضوع الذي يقدم للطفل خلال جلسات العلاج .
- زمن بدء الحصة الدراسية: وإذا كنت تلاحظ سلوك الطفل خلال يومه الدراسي فسجل الوقت الذي بدأت فيه الحصة الدراسية التي قمت فيها بملاحظة السلوك.
- نوع السلوك الملاحظ: سجل نوع السلوك الذي يتميز به الطفل والذي تقوم أنت بمعالجته. هل هو سلوك العدوان، الانطواء، الخجل... الخ.
- زمن بدء الظاهرة السلوكية: سجل زمن بدء الظاهرة السلوكية التي تقوم بملاحظتها عند الطفل.
- الزمن المستغرق لاستمرار الظاهرة السلوكية: سجل الوقت الذي استغرقه الطفل في إحداثه للسلوك المشكل بالدقيقة والثانية.
- درجة الظاهرة السلوكية وشدتها: سجل شدة حدوث الظاهرة السلوكية ودرجة قوتها:
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل قوية ؟
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل متوسطة ؟
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل ضعيفة ؟

شكل رقم (5 - 1)

جدول ملاحظة السلوك المستهدف

اسم الطفل	الصف	المدرسة
الموضوع	الحصة:	اسم ملاحظ السلوك
السلوك المستهدف		التاريخ:

الرقم	تكرار السلوك المستهدف	زمن بدء ظاهرة السلوك		الزمن المستغرق لاستمرار ظاهرة السلوك		درجة ظاهرة السلوك وشدتها			وصف الظاهرة السلوكية
		ثانية	دقيقة	ثانية	دقيقة	قوية	متوسطة	ضعيفة	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
معدل									

- تكرار السلوك المستهدف: ضع إشارة (×) في كل مرة يكرر فيها الطفل نمط السلوك المستهدف.
- وصف الظاهرة السلوكية: صف الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل بما لا يزيد عن سطر واحد، ومن خلال اطلاعك على قائمة السلوك المعدة لهذا الغرض.

4:4 المقابلة

المقابلة أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وهي تتكون في أبسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الباحث بإعدادها وطرحها على الشخص موضوع البحث ثم يقوم الباحث بعد ذلك بتسجيل البيانات.

تعرف **المقابلة** على أنها علاقة دينامية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر.

لقد أصبحت المقابلة في عصرنا الحاضر أداة بارزة من أدوات البحث العلمي، وظهرت كأسلوب هام في ميادين عديدة مثل ميدان الطب والصحافة والمحاماة وإدارة الأعمال والأنثروبولوجي والاجتماع والخدمة الاجتماعية، وبرزت كأداة بحث رئيسة في مجال التشخيص والعلاج النفسي. وقد تأثرت المقابلة بعاملين هامين هما:

- المقابلة الإكلينيكية.
- القياس السيكولوجي.

وقد حدد الأخصائيون النفسيون شرطين رئيسين للمقابلة هما الأمانة والموضوعية ويؤكدون بأن المقابلة يجب أن ترتكز على عطاء فني وثقة متبادلة بين الاختصاصي والعميل (المستجيب) ويسودها روح الصدق والأمانة والمودة. وعلى الاختصاصي إبراز مشاعره في المقابلة، لا سيما في الحالات التي تستدعي تعاطفا مع العميل تاركا له حرية التعبير. وبهذا فان أهمية المقابلة تكمن في جمع البيانات والفهم المتكامل لشخصية المستجيب (العميل) أيا كان هدف المقابلة تشخيصيا كان أم إرشاديا، علاجيا كان أم استطلاعياً، مما جعل علماء النفس يهتمون بشكل أكبر بمدى ثبات المقابلة خاصة التشخيصية منها في تقييم المرضى النفسيين(Sekaran, 1992). حيث أثبتت دراسات شميدت (Schmidit, 1986) في هذا الصدد أن هناك قدرالا بأس به من ثبات المقابلة حيث بلغت نسب ثبات المقابلات الإكلينيكية التي يجريها الأخصائيون النفسيون والمعالجون النفسيون عادة للمرضى النفسيين أكثر من 80 ٪.

وتبرز أهمية المقابلة في اعتبارها عملية تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات. وتحولها من أداة اتصال ووسيلة التقاء إلى تجربة عملية، خاصة ما يتعلق منها بميدان الإرشاد بين الأخصائيين النفسيين والآباء بحيث تتيح للآباء أن يتعلموا شيئا عن أنفسهم وعن اتجاهاتهم وعن العالم الذي يعيشون فيه وبالتالي تتكون لديهم أساليب جديدة في التفكير والعادات السلوكية المرغوبة وبذلك تكون

المقابلة ميدانا ومجالا للتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات. كما تعتبر مصدرا كبيرا للبيانات والمعلومات فضلا عن كونها أداة للتبصير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تستهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف، ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة للمقابلة؛ فلكل نوع هدفه وغرضه المحدد وغايات يحاول المقابلون الوصول إليه.

4. 4: 1 انواع المقابلة:

والمقابلة، أنواع عديدة يتخذ كل نوع منها صفة معينة تمثل موضوع المقابلة وهدفها وقد أشار الباحثون إلى تقسيمات متباينة لأنواع المقابلة (شفيق، 1985) (همام، 1984):

فمن حيث عدد العملاء أو المقابَلين (المستجيبين).هناك **المقابلة الفردية**: التي تتم بين الباحث والمفحوص (المستجيب) وتعتبر أكثر الأنواع شيوعا في مجال البحث لأنها تتم بين المقابل (بكسر الباء) والمستجيب (العميل). و**المقابلة الجمعية التي** تتم بين الباحث وعدد من الأفراد في مكان واحد ووقت واحد، من أجل الحصول على معلومات أوفر في أقصر وقت وبأقل جهد. وغالبا ما يستخدم هذا النوع من المقابلات لإعطاء المعلومات أكثر مما يستخدم لجمعها.

وفقا لنوع الأسئلة التي تطرح فيها ودرجة الحرية التي تعطى للمستجيب في إجاباته. هناك **المقابلة المقفلة (المغلقة) Structured** التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا تفسح مجالا للشرح المطول وإنما يطرح السؤال وتسجل الإجابة التي يقررها المستجيب. و**المقابلة المفتوحة Unstructured** التي يقوم فيها الباحث بطرح أسئلة غير محددة الإجابة، وفيها يعطى المستجيب الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو للأسلوب وهذه عرضة للتحيز وتستدعي كلاما ليس ذا صلة بالموضوع. و**المقابلة المقفلة – المفتوحة** التي تكون الأسئلة فيها مزيجاً من النوعين السابقين (مقفلة ومفتوحة). وفيها تعطى الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المستجيب لمزيد من التوضيح.

ومن حيث غرض المقابلة في الميدان الاكلينيكي هناك **مقابلة الالتحاق بالعلاج أو المؤسسة Admission or Intake Interview** التي تهدف إلى تحديد حالة المريض

بصفة مبدئية وإمكانية قبوله بعد دراسة استمارة يقوم بإملائها أو تحويله لجهة أخرى. **ومقابلة الفرز والتشخيص المبدئي Screening and Diagnostic Interview**: بحيث تهدف إلى تصنيف الأفراد حسب درجات مرضهم النفسي وحالاتهم. **ومقابلة البحث الاجتماعي والشخصي للحالة Social and Personal History Interview**: التي تهتم بجمع بيانات تفصيلية عن الحالة منذ مولدها وتطورها وأسرتها والعلاقات بين الحالة ووالديها وغيرهما من الأشخاص الهامين بالنسبة لها. **ومقابلة ما قبل وما بعد الاختبارات النفسيةPre and Post Testing Interview**: التي تؤدي دورا فاعلا في تهيئة العميل (المريض النفسي) عقليا ونفسيا لأداء الاختبار والتخفيف من مخاوفه تجاه عمليات العلاج النفسي. **والمقابلة الممهدة للعلاج النفسي Introduction to Therapy Interview**: التي تهدف إلى تعريف المريض بطريقة العلاج النفسي وضرورة تعاونه مع الطبيب النفسي وغرس الثقة عنده. **والمقابلة مع أقرباء المريض وأصدقائه Interviewing Friends and Relative of the Patient** بحيث يؤدي أهل المريض وأقرباؤه وأصدقاؤه دورا بارزا في جمع البيانات وتقييم الحالة وتشخيصها.

و من حيث الغرض من المقابلة في ميدان التفاعلات الاجتماعية السوية يمكن تقسيم المقابلة الى **مقابلة استطلاعية (مسحية)** التي تستعمل للحصول على معلومات من أشخاص يعتبرون حجة في حقولهم أو ممثلين لمجموعاتهم والتي يرغب الباحث الحصول على بيانات بشأنهم. وتستخدم في المقابلة المسحية أو الاستطلاعية. **والمقابلة التشخيصية** التي تستعمل لتفهم مشكلة ما وأسباب نشوئها ، وأبعادها الحالية ، ومدى خطورتها على العميل تمهيدا لتحديد الأسباب ووضع خطة للعلاج.**والمقابلة العلاجية**:التي تهدف بشكل رئيسي إلى القضاء على أسباب المشكلة والعمل على جعل الشخص الذي تجري معه المقابلة يشعر بالاستقرار النفسي. **والمقابلة الاستشارية** التي تستعمل لتمكين الشخص الذي تجري معه المقابلة وبمشاركة الباحث على تفهم مشاكله الشخصية والمتعلقة بالعمل بشكل أفضل والعمل على حل تلك المشاكل.

ومن حيث طبيعة الأسئلة **يمكن تقسيم المقابلة إلى: المقابلة الحرة**: التي تطرح فيها أسئلة غير محددة الإجابة. **والمقابلة المقننة** التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة. **والمقابلة غير المقننة**: التي تتصف بالمرونة والحرية بحيث تتيح للمفحوص التعبير عن نفسه بصورة تلقائية. والمقابلة البؤرية التي تركز

الاهتمام على خبرة معينة صادفها الفرد وعلى آثار هذه الخبرة. والمقابلة غير الموجهة بحيث يكون المفحوص أكثر حرية في التعبير عن مشاعره ودوافع سلوكه بدون توجيه معين من الباحث.

4: 4: 2 خصائص المقابلة:

للمقابلة عدد من الخصائص تتمثل في الآتي:

- أنها تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث والمبحوث بحيث يلاحظ الباحث فيها ما يطرأ على المبحوث من تغييرات وانفعالات.
- تتم المقابلة بين شخصين هما القائم بالمقابلة والمبحوث في موقف واحد.
- يكون للمقابلة هدف واضح ومحدد وموجه نحو غرض معين.

4: 4: 3 الإعداد للمقابلة:

إن حصولك كباحث على معلومات جيدة من المبحوث يتوقف على الأسلوب الذي تستعمله في المقابلة ومدى تجاوب المبحوث معك، وتعتبر فكرة تشكيل أو بناء المقابلة القاعدة الأساسية في بدء عملية المقابلة الناجحة. وقد اختلف الاختصاصيون في مجال العلوم الإنسانية في تشكيل أولويات المقابلة، لكنهم يتفقون حول البنود الرئيسية التالية كمرحلة أولى في الإعداد الجيد للمقابلة وتشكيلها:

- تحديد مكان وزمان وتاريخ المقابلة.
- تحديد أهداف المقابلة وأغراضها.
- تحديد الأسئلة ونوعيتها وضمان السرية للإجابات.
- ضمان الجو المريح والحر والخاص لجلسة المقابلة بين المقابل والمستجيب.
- ملاحظة السلوك وردود الأفعال والدفاعات والاستعداد المسبق للتغلب عليها ورسم استراتيجياتها واحتوائها.
- الملاحظة المركزة على مظاهر السلوك المختلفة من قبل المستجيب.

ثم بعد ذلك يبدأ الباحث بإجراء مقابلاته مع عينة البحث التي تمثل مجتمع الدراسة الأصلي بعد استكمال الإعداد للمقابلة والتدرب على إجرائها مراعياً في ذلك ما يلي:

- البدء بحديث مشوق غير متكلف والتقدم التدريجي نحو توضيح أهداف المقابلة وتوضيح الدور المطلوب من المفحوص.
- إظهار الدفء والود نحو المفحوص بحيث يشعر المفحوص بالأمن والطمأنينة، مما يشجعه على الإجابة عن أسئلة الباحث.
- البدء بمناقشة الموضوعات المحايدة التي لا تحمل صبغة انفعالية أو شخصية حادة لدى المفحوص، ثم الانتقال التدريجي المتزامن مع تطور العلاقة الودية نحو الموضوعات والأسئلة ذات الطابع الانفعالي الخاص.
- يصوغ الباحث أسئلته بشكل واضح.
- يعطى الوقت الكافي للمفحوص لتقديم الإجابة. ويبقى الباحث مصغيا طوال وقت الإجابة.
- يوجه الباحث المفحوص نحو الالتزام بالسؤال وحصر الحديث بالاتجاه الذي يريده الباحث.
- لا يقوم الباحث بأية تصرفات تظهر دهشته لسماع معلومات معينة أو استنكاره لحدوث موقف معين خوفا من أن يشجع هذا الموقف المفحوص على المبالغة في تصوير المواقف.
- لا يجوز إحراج المفحوص واتهامه وتوجيه أسئلة هجومية إليه تضطره للدفاع عن نفسه وتؤثر على الجو الودي للمقابلة.
- مراعاة التدرج في توجيه الأسئلة؛ ابدأ بالأسئلة العامة ثم انتقل إلى الأسئلة الدقيقة.
- تدرج في توجيه الأسئلة بحيث يكون ذلك متمشياً مع التدرج في تكوين العلاقة الودية بينك وبين المبحوث. يفضل أن تكون أسئلتك الأولى من النوع الذي يثير اهتمام المبحوث ثم بعد ذلك تأتي الأسئلة المتخصصة ثم تليها الأسئلة التي تعد أكثر تخصصا.
- وجه أسئلتك وفقا لترتيبها في الاستمارة حتى لا يتشتت فكرك وأن يكون كل سؤال مرتبط بما قبله.
- كن بشوشا مرحا في مقابلتك بحيث تشجع المبحوث على التحدث بطلاقة.
- عليك أن تظهر احترامك لآراء المبحوث وأن لا تسخر أو تظهر تحيزاً تجاه معتقدات الإنسان الذي يجيب على الأسئلة.

- يجب أن تكون المقابلة في شكل مناقشة وأن لا تُلقى الأسئلة بجفاء أو بشكل جامد.
- وجه سؤالاً واحداً وانتظر الإجابة عنه بدقة، فتعدد الأسئلة في وقت واحد يؤدي إلى ارتباكات في إجابة المبحوث.
- لا ترهق المبحوث بتوجيه أسئلة كثيرة إليه. فلا بد أن تراعي ظروف المبحوث الصحية والنفسية والعملية.
- يتعين عليك أن تكتسب ثقة المبحوث، وكن ممسكا بزمام المقابلة وأدارتها بشكل جيد.
- يستحسن أن تكون الأسئلة معبرة عن الموضوع وأن لا تكون مشتملة على نقاط فيها تطرف.
- إذا وجد الشخص الذي وجهت إليه الأسئلة صعوبة في فهمها، فإن عليك أن توضح الهدف من السؤال أو صياغته بطريقة أخرى أكثر وضوحاً (شفيق، 1985).

4: 4: 4 مقومات نجاح المقابلة:

حتى تكون المقابلة ناجحة فانه يتعين عليك كباحث (عبد الحق، 1972) أن تأخذ بعين الاعتبار النقاط الرئيسة التالية:

- حدد الأفراد الذين سوف تجري المقابلة معهم: ذلك أن هدف البحث هو الحصول على معلومات موثوقة أو آراء تستند إلى معلومات موضوعية مما يجعلك تختار أشخاصا يكون لديهم المعلومات التي ترغب بها. إن أسوأ خطأ قد يرتكبه الباحث هو خطوه في تمييز المستجيب الذي قد لا يستطيع تزويده.
- قم بالترتيبات اللازمة لإجراء المقابلة: حدد زمان ومكان المقابلة بحيث يتناسبان مع ظروف الأشخاص الذين تجري مقابلتهم، وعلى الشخص الذي يجري مقابلته الوصول إلى مكان المقابلة في الوقت المحدد.
- ضع خطة واضحة ومحددة للمقابلة تتضمن الأسئلة التي سوف تطرحها: وعليك كباحث أن تحدد الأمور التي تود تحقيقها نتيجة المقابلة، والحقائق التي سوف يجري مناقشتها، والمعلومات التي سوف تحاول الحصول عليها.
- قم بإجراء تجارب تمهيدية للمقابلة: ومن الضروري قبل تنفيذ المقابلة الفعلية أن تقوم بإجراء مقابلات تجريبية مع بعض الأصدقاء أو زملاء الدراسة وغيرهم ممن

ليسوا ضمن عينة الأشخاص الذين سوف تجري مقابلتهم ولكنهم يماثلونهم. إن هذا يساعدك بلا شك على تحسين أسلوبك في إلقاء الأسئلة وإجراء محادثة فعالة مع الذين لديهم معلومات تفيد بحثك.

- تدرب على أساليب المقابلة المختلفة وفنونها: فهدفك الرئيسي في المقابلة هو إثارة اهتمام وتعاون المستجيب والمعايير الذي يحكم فيه المرء على المقابلة أن تجعل المستجيب صريحا في إبداء رأيه. وهذا يتطلب منك إتقان خلق أجواء صداقة. وفن إلقاء الأسئلة.والحصول على معلومات.
- تأكد من صحة المعلومات التي حصلت عليها: وعليك أن تعير اهتماماً خاصا للمعلومات التي تحصل عليها من المقابلة، فمصادر الخطأ في الحصول على معلومات عديدة. فقد يكون مصدر الخطأ في السمع أو المشاهدة وقد يخطئ المستجيب في تقديره للزمن أو المسافات.وإذا سئل المستجيب عن أمور تحتاج إلى استعادته لذكرى حوادث حصلت منذ فترة طويلة فهنا يكمن مصدر الخطأ.
- حضر سجلاً مكتوباً عن نتيجة المقابلة بأسرع وقت ممكن، وللمحافظة على دقة البيانات والإحصاءات والمعلومات التي تحصل عليها، فإن عليك أن تدون جميع البيانات أولاً بأول، وفي أول فرصة تسنح لك بعد إجراء المقابلة، ويجوز لك أن تدون المعلومات أثناء قيامك بالمقابلة أو بعد إتمامها مباشرة. وإذا ما قمت بتدوين البيانات أثناء المقابلة فمن الأهمية بمكان أن تجمع بين فن كتابة الملاحظات والمشاركة في المحادثة في آن واحد.

4: 4: 5 تسجيل المقابلة:

يفترض أن يقوم الباحث بتسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها من المفحوص، وذلك بعد التأكد من صحتها. وعلى الباحث أن يراعي الأمور التالية عند قيامه بتسجيل المعلومات:

- عدم الاستغراق في الكتابة والتسجيل، لأن ذلك قد يربك المفحوص، ويجعله حذراً من الاستمرار في الحديث.
- يمكن للباحث استخدام نماذج متعددة للإجابات، وبمقاييس تقدير مختلفة حتى يتمكن من تسجيل آراء المفحوص دون الاستغراق في الكتابة.

- لا يجوز ترك التسجيل حتى نهاية المقابلة فمرور الوقت قد يؤثر على وعي الباحث ببعض الأحداث فيغفلها أو ينساها.
- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جمع البيانات أو المعلومات شريطة تقبل المفحوص لذلك.

أولا: الأخطاء التي يرتكبها الباحث عند تسجيل المقابلات:

يشير الباحثون (Merton, et al, 1996) إلى عدد من الأخطاء التي قد يرتكبها الباحثون عند تدوينهم للمقابلات، ومن أهمها:

- خطأ الإثبات: فإذا ما أخفق الشخص الذي أجرى المقابلة في التعرف على، أو قلل من أهمية، أو أهمل حادثة فإنه يرتكب خطأ الإثبات.
- خطأ الحذف: وإذا حذف حقيقة جوهرية أو تعبيرا أو تجربة ما، فإنه قد يرتكب خطأ الحذف.
- خطأ الإضافة: أما إذا ضخم أو طور الباحث إجابة الشخص الذي قد يقابله، فإنه يرتكب في هذه الحالة خطأ الإضافة.
- خطأ الاستبدال: ومع ذلك فقد يرتكب الباحث خطأ الاستبدال ويتم ذلك إذا نسي كلمات الشخص الذي قابله واستبدلها بكلمات قد يكون لها دلالات مغايرة لما قصده المستجيب.
- خطأ التبديل: وإذا لم يتذكر الباحث تسلسل الأحداث أو ارتباط الحقائق بعضها مع بعض، فانه يرتكب خطأ التبديل.

ثانيا: مصادر التحيز والخطأ في المقابلة:

أشار الباحثون إلى عدد من المصادر التي تفقد المقابلة صدقها وثباتها وتتيح للمقابلين فرصة التحيز والخطأ، ومن أهم هذه المصادر ما يلي:

- أسلوب القائمين على المقابلة واتجاهاتهم وتوقعاتهم: اهتم العلماء في ميدان قياس الرأي العام بدراسة تأثير اتجاهات القائمين بالمقابلة على الاستجابات التي يحصلون عليها من قبل المستجيب. وتشير تلك الدراسات بأن مظهر العميل وأسلوبه كلهجة كلامه وطبقته الاقتصادية - الاجتماعية وملبسه وجنسه قد تكون عوامل تحيز في المقابلة.

- توجيه الأسئلة: ويشير الباحثون هنا إلى أن مجال التحيز يزداد في المقابلات المفتوحة وغير المقننة، فهناك احتمال وجود اختلافات بين القائمين بالمقابلة من حيث مقدار البيانات التي يحصلون عليها نتيجة الاختلاف في مقدار ونوعية الأسئلة التي يوجهونها بقصد الاستيضاح أو التعمق.
- الاختلاف في التسجيل: هناك طرق عديدة لتسجيل المقابلة إلا أن الباحث قد يقع في الخطأ لدى تسجيله لمحتويات المقابلة وقد يكون هناك اختلاف بين القائمين بالمقابلة في طريقة تسجيل مادتها مما يجعل عامل التحيز يشكل جانبا خطيرا منه.
- اختيار وتدريب القائمين بالمقابلة: ويشير الباحثون في هذا المجال (ياسين، 1981) إلى أنه من الصعب التنبؤ عن كفاءة القائم بالمقابلة من البيانات المميزة له مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمي والاجتماعي - الاقتصادي والاتجاهات. إلا أنه عند تدريب القائمين بالمقابلة فإنه يجب التركيز على ثلاثة جوانب رئيسية هي:
- توضيح أهداف المقابلة وخصائصها الجيدة كالدور والفروض والأدوات والخطة والعينة والتحليل وتفسير النتائج.
- استثارة الدافع عند الأخصائي لرفع مستوى أدائه.
- التدريب - بالممارسة - على مهارات وأسس المقابلة واستخدام تمثيل الأدوار Role Playing والمناقشة كممارسات إجرائية في التدريب.

4: 4: 6 مزايا المقابلة وعيوبها:

عرفت فيما مضى أن مقدرتك كباحث تعتمد على استعمال وسيلة المقابلة الشخصية بشكل علمي وموضوعي على ثلاثة أمور رئيسة:

- مقدرتك كباحث على إجراء المقابلة (سواء أكان الباحث هو أنت أم شخص آخر) والدخول في نقاش أو محادثة هادفة.
- كفاءتك في تحليل وجهات النظر الرئيسية التي وردت في المقابلة.
- دقتك كباحث في تدوين نتيجة المقابلة وحيثياتها .

إن استخدامك لأسلوب المقابلة في جمع البيانات والمعلومات سوف يحقق لك مزايا عديدة من أهمها: (Oldfield, 1991):

- إنها أفضل وسيلة لاختبار وتقويم الصفات الشخصية.

- أنها ذات فائدة كبرى في تشخيص ومعالجة المشاكل الإنسانية وخاصة العاطفية منها.
- توفر عمقا في الإجابات لإمكانية توضيح وإعادة طرح الأسئلة.
- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأية طريقة أخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.
- توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم (95 ٪) وربما يزيد إذا ما قورنت بالاستبانة .
- أنها ذات فائدة كبرى في الاستشارات.
- توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر مثل نغمة صوت المستجيب، وملامح وجهه، وحركة يديه ورأسه.. الخ.
- أنها تزود الباحث بمعلومات إضافية كتدعيم للمعلومات التي حصل عليها بواسطة وسائل أخرى من وسائل جمع المعلومات قد يستخدمها الباحث مع وسيلة الملاحظة للتأكد من صحة البيانات التي حصل عليها بواسطة وسيلة المراسلة.
- نسبة المردود عالية عند مقارنتها بالاستبانة
- يمكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الأستبانة، كأن تكون العينة من الأميين أو من صغار السن.

ومع كل المزايا التي يمكن أن تتحقق لك كباحث باستخدامك وسيلة المقابلة، فإن لهذه الوسيلة عيوب من أهمها:

- أن نجاحها يعتمد إلى حد كبير على رغبة المستجيب في التعاون وإعطاء معلومات موثوقة ودقيقة.
- أنه يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من الأفراد، لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتا طويلا من الباحث.
- أنها تتأثر بالحالة النفسية والعوامل الأخرى التي تؤثر على الشخص الذي يجري المقابلة أو على المستجيب أو عليهما معا، وبالتالي، فإن احتمال التحيز الشخصي مرتفع جدا في البيانات.

- أنها تتأثر بحرص المستجيب على نفسه، وبرغبته بأن يظهر بمظهر إيجابي وبتردده في إعطاء معلومات بمعزل عن نفسه وبدوافعه أن يستعدي أو يرضي الشخص الذي يجري المقابلة.
- تتطلب مقابلين مدربين على إجرائها فإذا لم يكن المقابل ماهرا مدربا لا يستطيع خلق الجو الملائم للمقابلة، فقد يزيف المستجيب إجابته وقد يتحيز المقابل من حيث لا يدري بشكل يؤدي إلى تحريف الإجابة.
- صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها إلى تحليلات كمية خاصة فيما يتعلق بالمقابلة المفتوحة Unstructured.
- صعوبة تسجيل الإجابات أو في تجهيز أدوات التسجيل في مكان المقابلة الذي يحدده المستجيب " على الأغلب ".

4: 5 اسلوب الاستبانة

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين. وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النشاط المختلفة. فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وميولهم وقيمهم ومواقفهم ودوافعهم ومشاعرهم وخططهم للمستقبل وسلوكهم الحاضر والماضي وغير ذلك، كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الاستبيان للحصول على معلومات كافية ودقيقة.

يمكن تعريف الاستبانة على انها أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب (Rummel & Ballaine,2003).

4: 5: 1 انواع الاستبانات:

وهناك أنواع مختلفة من الاستبيانات ويتوقف نوع الاستبيان على الإجابات المنتظر الحصول عليها .

فمن حيث طبيعة الأسئلة والأجوبة التي تطرح على المستجيب يمكن تقسيم الاستبانات الى

- **الاستبيان المغلق**: بحيث يطلب إلى المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات: مثل: نعم، لا، غالبا، أحيانا، نادرا. وهذا النوع من الاستبيانات يتميز بأنه يساعد الباحث في الحصول على معلومات وبيانات أكثر كما يساعده على معرفة العوامل والدوافع والأسباب. وتتميز بسهولة الإجابة عليها. ولا تتطلب وقتا طويلا من المفحوص للإجابة على فقراتها. وهي قليلة التكاليف. وسهلة تفريغ المعلومات منه.ولا يحتاج المستجيب للاجتهاد لأن الأسئلة موجودة، وعليه اختيار الجواب المناسب فقط. ومع ذلك: فان لهذا النوع من الاستبيانات عيوب عديدة فقد لا يجد المستجيب صعوبة في إدراك معاني الأسئلة. ولا يستطيع المستجيب إبداء رأيه في المشكلة المطروحة.
- **الاستبيان المفتوح**: الذي يترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل مما يساعد الباحث على التعرف إلى الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق. ويتميز هذا النوع من الاستبيانات بأنه ملائم للمواضيع المعقدة. ويعطي معلومات أكثر دقة.سهل التحضير.ويؤخذ على هذا النوع من الاستبيانات: عدم تحمس المفحوصين عادة للكتابة عن آرائهم بشكل مفصل، وقد لا يملكون الوقت الكافي لذلك. ومكلف. وصعب في تحليل الإجابات وتصنيفها.
- **الاستبيان المغلق - المفتوح**: والذي يتكون من أسئلة مغلقة يطلب من المفحوصين اختيار الإجابة المناسبة لها، وأسئلة أخرى مفتوحة تعطيهم حرية في الإجابة. ويستعمل هذا النوع من الاستبيانات عندما يكون موضوع البحث صعبا وعلى درجة كبيرة من التعقيد مما يعني الحاجة إلى أسئلة واسعة وعميقة. ويتميز هذا النوع من الاستبيانات بأنه أكثر كفاءة في الحصول على المعلومات، ويعطي للمستجيب فرصة لإبداء رأيه.
- **الاستبيان المصور**: حيث تقدم فيه الأسئلة على شكل رسوم أو صور بدلا من العبارات المكتوبة، ويقدم هذا النوع من الاستبيانات إلى الأطفال أو الأميين. وتكون تعليماته شفهية.

و من حيث طريقة التطبيق يمكن تقسيم الاستبيان من حيث طريقة التطبيق إلى نوعين رئيسين هما:

- **الاستبيان المدار ذاتيا من قبل المبحوث**: وهو الاستبيان الذي قد يرسل بالبريد أو يوزع عبر صفحات الصحف أو يبث عبر الإذاعة والتلفاز. وفي هذه الحالة، فإن المبحوث هو الذي يتصرف ويجيب على الأسئلة المطروحة من تلقاء نفسه.
- **الاستبيان المدار من طرف الباحث.**

و من حيث عدد المبحوثين: يمكن تقسيم الاستبيان من حيث عدد المبحوثين إلى قسمين رئيسين هما:

- الاستبيان الذي يعطى للمبحوثين فرادى.
- الاستبيان الذي يوزع على المبحوثين مجتمعين.

4. 5. 2 شروط الاستبانة الجيدة:

حتى تبني استبانة جيدة ومؤدية للغرض الذي تعد من أجله، فإن هناك عددا من الشروط التي تؤخذ بعين الاعتبار لبناء استبانة جيدة هي كما يلي:

- أن يعالج الاستبيان مشكلة هامة تسهم نتائجها في تقدم البحث.
- أن يبين أهمية المشكلة بوضوح في الكتاب الغلافي.
- أن تكون تعليمات الكتاب الغلافي حول كيفية الإجابة عن الأسئلة سهلة وواضحة.
- أن تكون طباعته مقروءة.
- أن تكون الأسئلة مرتبة ترتيبا سيكولوجيا جيدا.
- أن يكون مختصرا بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة.
- أن تتوفر في الأسئلة الشروط التالية:
  - أن يكون السؤال واضحا ومفهوماً.
  - أن يبحث السؤال نقطة واحدة فلا يجمع بين نقطتين أو حادثتين معاً.
  - أن يكون السؤال ضرورياً.
  - أن تكون لغة السؤال في مستوى من يستجيب إليه.
  - أن يستدعي السؤال جواباً يستطيع الباحث تذكره أو واقعا ضمن خبرته.
  - أن يبتعد السؤال عن العموميات.

- أن يبتعد السؤال عن أمور تحرم الإباحة فيها كالأمور العسكرية وغيرها.
- يجب أن لا يثير السؤال تأثيرات انفعالية لدى المستجيب من شأنها أن تدفع به إلى إعطاء معلومات كاذبة.
- يجب أن يكون السؤال مسبوكاً في كلمات قليلة لأن طول السؤال يؤدي إلى ضياع معناه.
- يجب ألا يكون سبك السؤال متحيزاً أو يوحي بإجابات معينة.

4: 5: 3 خطوات تصميم الاستبانة:

إذا رغبت في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات، فإن عليك اتباع الخطوات الرئيسية التالية:

- حدد مشكلة البحث: فنقطة البداية في تنفيذ البحث القائم على جمع البيانات بواسطة الاستبيان هو في تحديد موضوع البحث بشكل واضح المعالم، وعليك كباحث استقصاء جميع جوانب المشكلة والإلمام بالأبحاث التي طرقت بعض أبعادها، فهذا سوف يمكنك من معرفة نوع المعلومات التي تريد الحصول عليها. كما يجب أن تكون هناك علاقة مباشرة ووثيقة بين المشكلة والمعلومات التي تسعى للحصول عليها، وإلا فإن الاستنتاجات المتوقعة سوف تكون غير ذات علاقة بموضوع بحثك.
- حدد المعلومات المطلوبة في البحث: وعليك أن تحرص أن تكون المعلومات التي تقرر الحصول عليها كافية وتغطي جميع جوانب المشكلة ولكن غير مستفيضة، ولا تجمع معلومات ليس لها علاقة بموضوع البحث.
- حدد الأفراد الذين سوف يطلب منهم تعبئة الاستبيان: لاحظ بأن نوع المعلومات المطلوبة سوف يقودك إلى البحث عن تحديد الأفراد الذين لديهم المعلومات كي تطلبها منهم بواسطة الاستبيان، أو الذين يمثلون موضوع الدراسة تمثيلا حقيقيا فتوجه إليهم مباشرة استبيانك.
- قسم موضوع بحثك إلى عناصره الرئيسية: إن تقسيم مشكلة البحث إلى عناصرها الأولية تمكنك كباحث من سبر غورها والتعمق في فهمها وتساعدك على وضع أسئلة محددة تتناول جميع جوانب المشكلة وتغطية عناصرها الأولية.

- حدد نوع الاستبيان: هل ترغب أن يكون الاستبيان مفتوحا ؟ أم مغلقا ؟ أم يشمل النوعين كلاهما ؟
- ضع مسودة أولية للاستبيان: فحين تنتهي من تقسيم موضوع البحث إلى عناصره الرئيسية وتحدد نوع الاستبيان الذي ترغب، يصبح لديك رؤيا واضحة بالنسبة للمعلومات التي يجب أن تحصل عليها، وبالتالي بالنسبة للأسئلة التي يجب أن توجهها إلى المستجيبين. إن مرحلة صياغة بنود الاستبيان هي من أهم الأعباء التي تقع عليك كباحث، ولا بد أن تأخذ بعين الاعتبار لدى صياغتك لبنود الاستبيان ما يلي:
  - ضع بنود الاستبيان في أوضح عبارات ممكنة.
  - اختر الكلمات التي لها معان دقيقة.
  - تجنب الترتيب (السياق) غير المستساغ والمعقد لكلمات العبارات.
  - ضع كل التحفظات الضرورية لتزويد المستجيب بأساس معقول يقوم بموجبه باختيار بديل من بين البدائل.
  - تجنب وضع كلمات لا وظيفة لها وليست ضرورية.
  - تجنب التحديد أو التقييد غير الضروري سواء في الأسئلة أو في الأجوبة.
  - تجنب وضع أسئلة غير جوهرية.
  - ضع الأجوبة والبدائل مقترحة بأبسط صورة ممكنة.
  - تأكد من أن البنود تبدو للمستجيب بأنها منسجمة مع واقع موضوع أو مشكلة البحث.
  - تجنب تضمين الاستبيان بنوداً توحي للمستجيب بالذهاب إلى أبعد من الحقائق ولكن يجب على تلك الأسئلة أن تحفز المستجيب على تزويد الباحث بالمعلومات المطلوبة.
  - تجنب وضع أسئلة تتطلب إبداء الرأي ما لم يكن رأي المستجيب قيد البحث وموضوع الدراسة.
  - ضع أسئلة لتتجنب الأجوبة المقبولة اجتماعيا وأكاديميا.
  - احرص على جعل أمر الإجابة سهلا على المستجيب بحيث يجيب بصدق وبغير إحراج.

- تجنب وضع أسئلة تحتمل أكثر من بديل صحيح حين تطلب من المستجيب اختيار بديل واحد فقط.
- ضع أسئلة تحتاج الإجابة إليها وضع إشارة فقط بحيث تقلل من فترة الإجابة عن الاستبيان.
- ضع أسئلة بأسلوب يعفي المستجيب من الاستغراق في تفكير عميق ومعقد.
- تجنب استعمال كلمات قد تكون عرضة لتفسيرات متباينة مثل: أخلاقي، غير أخلاقي، حسن وسيء.. إلى غير ذلك.

- عرف المصطلحات والتعابير المستعملة في الاستبيان.
- ضمن الاستبيان إرشادات للمستجيبين: سواء في مقدمة الاستبيان أو في الرسالة المرفقة به، بحيث تتضمن الإرشادات التالية:
  - عنوان وصفي للدراسة.
  - فقرة مختصرة لهدف الدراسة.
  - اسم المؤسسة التي تدعم أو تشرف على البحث.
  - اسم وعنوان الشخص الذي يجب على المستجيب أن يعيد إليه الاستبيان بعد تعبئته.
- جرب الاستبيان على عينة استكشافية أولية: فبعد أن تفرغ من وضع أسئلة أو فقرات الاستبيان والتعليمات المرفقة به يصبح من الضروري أن تعيد قراءتها ومراجعتها، وأن تقوم بإدخال التعديلات الضرورية واللازمة عليها، وهنا ينصح بعرض الاستبيان على أشخاص لهم خبرة أو مهتمين بموضوع البحث قبل طباعته بصورته النهائية. ومن الأفضل أن تقوم بعد أخذ آراء الأشخاص ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث القيام بدراسة استكشافية Pilot Study فتطلب من عينة من الأفراد الذين يماثلون الأفراد الذي سوف تجري عليهم الدراسة النهائية الإجابة عن بنود وفقرات الاستبيان ثم تحلل إجابات أفراد الدراسة الاستكشافية. وإذا تبين لك أن هناك بنودا في الاستبيان يحتاج إلى توضيح أو إعادة صياغة وجب عليك أن تعيد النظر فيها وتدخل عليها التعديلات الملائمة.
- قارن نتائج الدراسة الاستكشافية بنتائج مشروعات مماثلة أو مشابهة.
- ضع مخططا زمنيا للقيام بالمشروع وتنفيذ جميع مراحله.

- اطبع الاستبيان بصورته النهائية.
- وزع الاستبيان على الأفراد الذين حددتهم كي يكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة النهائية: فبعد أن تقوم بطباعة الاستبيان ويصبح جاهزا للتوزيع، وزعه على الأفراد الذين حددتهم كي يكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة النهائية. وزع الاستبيان باليد أو بإرساله بواسطة البريد، وفي كلا الحالتين يجب أن ترفق مع الاستبيان الرسالة المرفقة أو ما يسمى بالكتاب الغلافي Covering Letter وفيها تطلب من المستجيب ذكر معلومات شخصية هامة مثل: العمر، الجنس، مكان السكن، نوع العمل.. وغير ذلك من المعلومات التي قد تدخل كمتغيرات للبحث. اتبع الخطوات الإجرائية التالية في الكتاب الغلافي أو الرسالة المرفقة التي توجهها للمستجيب كي تعطي المستجيب حافزا لتعبئة الاستبيان:
  - وجه رجاء بالتعاون من خلال هدف البحث لكي تبعد الشك عن ذهن المستجيب بان المعلومات قد تستخدم ضده.
  - أشعر المستجيب أنه تم اختياره من بين أفراد متعددين بطريقة علمية.
  - اذكر في الرسالة المرفقة اسم المؤسسة أو الجهة التي تدعم البحث. قد تستخدم قرطاسية هذه المؤسسة للدلالة على أهمية البحث.
  - قدم ضمانة للمستجيب بأن اسمه والمعلومات التي يزودك بها سوف تظل مكتومة، فهناك بعض المستجيبين يرغبون أن تظل هويتهم غير معروفة عند نشر نتائج البحث.
  - ارفق مظروفا بريديا معنونا وعليه طابع البريد الضروري لإعادة الاستبيان إليك خاصة في حالة استخدام البريد كوسيلة ملائمة لتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة النهائية.
  - احرص على إرسال الاستبيان في الوقت المناسب بالنسبة للمستجيب، حتى لا يهمل المستجيب الإجابة عن الاستبيان إذا تسلم الاستبيان وقت ضغط الواجبات عليه.
- اجمع الاستبيان وفسر المعلومات: وهي خطوة هامة تقوم بها في سبيل تحليل وتفسير البيانات التي حصلت عليها واستخراج نتائج البحث. لاحظ إنك قد تتسلم جزءا من الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة النهائية. فإذا ما

مضى وقت اعتبرته كافيا لتسلم الاستبيانات المعبأة دون أن يرسلها بعض الأفراد الذين طلب إليهم تعبئتها، فإن عليك اتباع إحدى الوسائل التالية:

- أرسل مذكرة للمستجيب ترجوه فيها أن يعيد الاستبيان المعبأ بسرعة.
- وقد يكون من المفيد إرسال نسخة ثانية من الاستبيان للأفراد الذين لم يعيدوه راجيا منهم القيام بتعبئته هذه المرة.
- وقد تقوم بالاتصال هاتفيا وترجو المستجيب أن يعبأ الاستبيان ويرسله إليك.

4: 5: 4 طرق توزيع الاستبانة:

هنالك أكثر من طريقة لتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة من أهمها ما يلي:

- التوزيع المباشر من قبل الباحث: وهذا يعني أن الباحث يتصل مباشرة بالمستجيبين ويوزع عليهم الاستبيان من أجل تعبئته بشكل مباشر. وهذه الطريقة تحقق للباحث المزايا التالية:
- وجود الباحث شخصياً مع المستجيبين يضفي على البحث أهمية وجدية في نظر المستجيبين.
- يستطيع الباحث أن يوضح أية نقطة غامضة في البحث للمستجيبين.
- يستطيع الباحث بهذه الطريقة دراسة ردود فعل المستجيبين عن قرب.
- وجود الباحث يشجع المستجيب على الاستجابة.
- التوزيع عن طريق البريد: فإذا لم يكن مجتمع الدراسة محصوراً ضمن منطقة جغرافية محددة، فإن الباحث يلجأ إلى إرسال الاستبيانات بالبريد. وهنا على الباحث أن يقدم التسهيلات المناسبة للمستجيبين من أجل أن يضمن الباحث إعادة الاستبيان إليه ومن هذه التسهيلات ما يلي:
- يرسل مع الاستبيان مظروفاً عليه الطابع البريدي وعنوان الباحث أو هيئة البحث.
- تعطى الاستبيانات أرقاماً وترصد جوائز بسيطة للأرقام التي ستفوز بالقرعة.
- وتحقق هذه الطريقة للباحث عدداً من المزايا أهمها:
- توفير المال والوقت والجهد.
- إمكانية الاتصال بأكبر عدد من المستجيبين.

4: 5: 5 قواعد صياغة وبناء الاستبانة:

وعند اختيارك للاستبيان كأداة مناسبة لجمع البيانات أو المعلومات، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار القواعد التي تراعى في صياغة الاستبانة (Cronbach, 1990 ,):

أولا: قواعد عامة:

- قدم استبيانا قصيرا بحيث لا يأخذ وقتا طويلا في الإجابة.
- لا تضع أسئلة غير مهمة أو أسئلة سطحية.
- إذا كان بالإمكان الحصول على المعلومات من السجلات والوثائق. فلا داعي لتوجيه أسئلة تتعلق بها.
- أن تكون مادة الاستبيان جذابة ولها علاقة بظروف المبحوثين.
- أن يرتبط كل سؤال في الاستبيان بمشكلة البحث ويساعد على تحقيق أهداف البحث.
- عند وضع أسئلة الاستبيان يجب مراعاة أن لا تكون الإجابة المتوقعة عليها تحتمل تقصي الحقائق أو أكثر من تفسير.
- يجب أن لا توحي الأسئلة للمبحوث بإجابة معينة عليها.
- يجب أن يكون موضوع الاستبيان مهماً ومعروفا للمبحوث.
- يجب أن تتسم تعليمات الإجابة بالوضوح.
- تدرّج في أسئلة الاستبيان من العام إلى الخاص.
- قدم أسئلتك بطريقة يسهل معها تفريغها واستخلاص نتائجها.

ثانيا: قواعد تتعلق بصياغة الأسئلة:

- صِغْ الأسئلة بعبارات واضحة وكلمات سهلة لها معان محددة بحيث يكون من السهل على المفحوص إدراك المطلوب من السؤال.
- استخدم الكلمات العامة التي يتفق الناس على معانيها وابتعد عن الكلمات غير الشائعة أو الكلمات الفنية المتخصصة أو التعبيرات والمصطلحات التي لا يفهمها غير الفنيين.
- استخدم جملاً قصيرة ومرتبطة بالمعنى.

- صغ أسئلة ذات طابع الكمي، بمعنى أسئلة تحتاج إلى إجابة رقمية بشكل دقيق ومباشر.
- أن يحوي السؤال الواحد فكرة واحدة فقط.
- لا تحاول وضع أسئلة تتطلب إجابات قد تشعر المفحوص بالحرج أو أسئلة توحي للمفحوص باختيار إجابة معينة.

ثالثا: قواعد تتعلق بصحة صدق الإجابة:

- ضع أسئلة خاصة توضح مدى صدق المفحوص.
- ضع أسئلة خاصة ترتبط إجاباتها بإجابات أسئلة أخرى موجودة في الاستبانة.

رابعا: قواعد تتعلق بترتيب الأسئلة:

- البدء بالأسئلة السهلة التي تتناول الحقائق الأولية الواضحة المتعلقة بالسن والعمل والحالة الاجتماعية والدخل الشهري.. وغير ذلك.
- رتب الأسئلة بشكل منطقي متسلسل، فلا يجوز أن ينتقل المفحوص من موضوع إلى موضوع آخر ثم يعود إلى الموضوع نفسه مرة أخرى.

4: 5: 6 مزايا الاستبانة وعيوبها:

بالرغم مما تعرض له الاستبيان- باعتباره وسيلة لجمع البيانات والمعلومات- من نقد شديد من قبل المهتمين بأساليب البحث العلمي إلا أن هذه الوسيلة توفر للمهتمين بأساليب البحث العلمي عدداً من المزايا من أبرزها ما يلي (زكي و يسن، 1962):

- يمكن الحصول على معلومات من عدد كبير من الأفراد متباعدين جغرافياً بوسيلة الاستبيان بأقصر وقت ممكن مقارنة مع وسائل أخرى لجمع البيانات والمعلومات.
- يعتبر الاستبيان من أقل وسائل جمع المعلومات تكلفة سواء في الجهد المبذول أو المال. ولا يحتاج تنفيذ وإدارة الاستبيان إلى عدد كبير من الباحثين المدربين، وذلك لأن الإجابة عن الأسئلة وتدوينها متروكة للمستجيب ذاته

- يعتبر كثير من الباحثين المعلومات التي تتوفر عن طريق الاستبيان أكثر موضوعية من إجابات المقابلة أو غيرها من طرق جمع البيانات بسبب أن معظم الاستبيانات لا تحمل اسم المستجيب مما يحفزه على إعطاء معلومات موثوقة وصحيحة.
- إن طبيعة الاستبيان توفر له ظروف التقنين أكثر مما يتوفر لوسائل أخرى بسبب التقنين في الألفاظ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإجابات مما يزيد من قيمة الاستبيان.
- يوفر الاستبيان وقتاً كافيا للمستجيب للتفكير في إجاباته مما يقلل الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته.

وبالرغم من المزايا التي تتمتع بها الاستبانة كأداة ناجحة في جمع البيانات والمعلومات، فإنه يؤخذ عليها:

- قد تتأثر إجابات المفحوصين بطريقة وضع الأسئلة خاصة إذا كانت هذه الأسئلة توحي بالإجابة، فيحاول المفحوص أن يجيب عن الأسئلة التي ترضي الباحث لا بما يشعر هو به.
- هناك فرق شاسع بين المفحوصين من حيث: المؤهل، الخبرة، التفاعل مع موضوع الاستبانة، فالمفحوصون لا يتمتعون بنفس الكفاءة والخبرة، ومن هنا كانت المعلومات التي يقدمونها مرتبطة بخبراتهم الخاصة.
- يميل بعض المفحوصين إلى تقديم معلومات غير دقيقة أو معلومات جزئية، أوقد يخشى التعبير الصريح عن آرائه ومواقفه نتيجة لاعتبارات اجتماعية معينة أو لاعتبارات أمنية تتعلق بسلامته الشخصية.
- قد لا يتوفر مستوى الجدية المرتفع عند بعض المفحوصين، فيجيبون عن أسئلة الاستبانة بتسرع وعدم اهتمام.

4 : 6 الاختبارات والمقاييس:

عزيزي الدارس: مر معك بأن الاختبار إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (Brown, 1996). وأن كل واحد منا يعتقد أنه يعرف ما هو الاختبار ومفهومه وأنه مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام وصنع القرارات، وأن هذه الأداة تمثل جانباً هاماً جداً في العملية التربوية والنفسية.

4: 6: 1 دور الاختبارات والمقاييس في الارشاد النفسي:

الارشاد النفسي هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول الى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة على المستوى السلوكي العادي او السوي. فالمرشد النفسي يتناول هذه المشكلات وأمثالها بالبحث والدراسة والتشخيص والعلاج هو واحد من مجموعة كبيرة من المتخصصين في الخدمات الفردية منهم الاطباء والاطباء النفسيون والاخصائيون الاجتماعيون والمتخصصون في عيادات الاطفال.

وقد أوجز تايلور وبوردين أهمية الاختبارات والمقاييس في عملية الارشاد النفسي بما يلي: (أبو حطب وعثمان، 1998)

- تمد الاختبارات المرشد النفسي بمعلومات معينة يحتاج اليها في عمله مع الشخص وتساعده في مهمته معه.
- تمد الشخص أو العميل بمعلومات معينة يحتاج اليها وخاصة في اتخاذ قرارات معينة.
- قد تستثير الاختبارات العميل لاستكشاف ذاته.
- ان العميل قد يكتسب استبصارا وفهما لنفسه وهو يقوم بأداء الاختبار.

4: 7 أساليب دراسة الحالة

برزت أهمية دراسة الحالة في مجالات الخدمة الاجتماعية وبرامج العلاج النفسي والطبي والإدارة والاقتصاد وغيرها من العلوم التطبيقية والإنسانية وظهرت نماذج عديدة من أساليب دراسة الحالة خاصة فيما يتعلق منها بالارشاد والعلاج النفسي. ومع ذلك فقد اتفق غالبية الباحثين على ان دراسة الحالة تهدف الى الإحاطة بتفاصيل الحالة بشتى المجالات الشخصية والحياتية للحالة. كما ثبت جدواها باعتبارها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات الدقيقة والواضحة حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وإصدار حكم نحو الحالة.

يحتوي نموذج الحالة على تفصيلات يستقيها المرشد من مصادر متعددة من أهمها الحالة نفسها كطبيعة المشكلة مثلا وظروفها ومشاعر صاحبها واتجاهاته ورغباته وإحاطاته. والوالدان والأسرة أو رفاق العمل أو المدرسة أو المؤسسة التي تنتمي إليها الحالة. والتطبيق الميداني لعدد من الاختبارات النفسية والعقلية والتي تكشف قدرات الحالة العقلية وسماتها الشخصية ومهاراتها وميولها المهنية. وكذلك الطبيب المختص

حيث يقوم بتزويد المرشد بتفاصيل عن الحالة الصحية والجسدية واصابات الدماغ للحالة. والأخصائي النفسي الذي يقوم بتشخيص الحالة وتطبيق الاختبارات العقلية والنفسية على الحالة. والأخصائي الاجتماعي الذي يقدم معلوماته عن تاريخ الحالة الاجتماعي وظروفها المالية والثقافية والمشكلات التي تعاني منها الحالة ومدى تأثيرها على الحالة.

نموذج بطاقة دراسة الحالة

أولا: بطاقة تسجيل الحالة	
اسم الحالة:	
الجنس	الديانة
تاريخ الولادة	مكان الولادة
عنوان الحالة:	
تلفون:	الأخصائي النفسي:
رقم الحالة:	تاريخ ورود الحالة:
جهة التحويل:	
المشكلات التي تعاني منها الحالة:	
ثانيا: التاريخ التعليمي	
مؤهله العلمي: " آخر شهادة حصل عليها "	
سنة التخرج:	مكان الدراسة:
تاريخ دخوله المدرسة	عمره عند دخول المدرسة:
المدارس التي تنقل بها ومستوى تحصيله في كل منها:	

الرقم	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي/معهد	عالي
1					
2					

3					
4					
5					

ثالثا: الحالة الصحية:

الأمراض التي أصيبت بها الحالة: " أكتب قائمة بالأمراض التي أصيبت بها الحالة "

الرقم	المرض	عمره عند الإصابة	مدة المرض	شدة المرض		
				شديدة	متوسطة	ضعيفة
1						
2						
3						
4						
5						

العمليات الجراحية

الرقم	نوع العملية الجراحية	تاريخ العملية الجراحية
1		
2		
3		

رابعا: التاريخ الاجتماعي

(أ) بيانات عن الأسرة " الوالدان "

اسم الأب:	تاريخ ومحل الولادة :
وظيفة الأب:	مستواه التعليمي:
عدد مرات الزواج:	تاريخ الزواج (لآخر مرة):
عدد مرات الطلاق:	عدد مرات الانفصال:

الأب على قيد الحياة: ( ) نعم ( ) لا	تاريخ الوفاة:
اسم الأم:	تاريخ ومحل الولادة:
وظيفة الأم:	مستواها التعليمي:
عدد مرات الزواج:	تاريخ الزواج (لآخر مرة):
عدد مرات الطلاق:	عدد مرات الانفصال:
عدد مرات الحمل:	عدد مرات الإجهاض:
الأم على قيد الحياة: ( ) نعم ( ) لا	تاريخ الوفاة:
اسم زوج الأم أو زوجة الأب:	
عمر الأم عند ميلاد الحالة " بالسنوات ":	
حالة الأم الصحية أثناء الحمل:	
الوقت الذي استغرقته عملية الولادة:	
هل حدثت اضطرابات أثناء الولاد :	
أذكر حوادث الطلاق أو الانفصال التي حدثت في الأسرة مباشرة: وعمر المريض عند كل منها :	
تعليقات:	
أذكر حوادث الزواج للمرة الثانية التي حدثت في الأسر المباشرة للمريض:	

تعليقات:

الاخوة والأخوات

الرقم	الاسم	العمر	الجنس	الحالة الاجتماعية	المؤهل العلمي
1					
2					
3					
4					
5					

أفراد آخرون في الأسرة

الرقم	الاسم	العمر	صلة القرابة	الحالة الاجتماعية
1				
2				
3				
4				
5				

هل أصيب أحد أفراد الأسرة بحادث أو مرض معين ؟

الرقم	المرض / أو الحادث	تاريخ الإصابة	طبيعة الإصابة		
			شديدة	متوسطة	ضعيفة
1	جريمة				
2	اصطدام				

3	صرع					
4	ضعف عقلي					
5	انتحار					
6	عيوب في النطق					
7	شلل					
8	جنون					
9	عمى					
10	إدمان خمور					
11	إدمان مخدرات					
12	صمم					
13	درن رئوي					
14	مرض السل					
15	الربو					
16	السرطان					
17	أمراض أخرى					

(ب) التوافق الاجتماعي:

صف علاقات الحالة بالأشخاص الحاليين:

" المقصود وصف هذه العلاقات وما يكتنفها من مشاجرات أو مخاصمات، وهل هي في معظمها علاقات تتسم بالخضوع أو الحب أو طلب الحماية 00 الخ "

(1) أعضاء الأسرة:
علاقات الأب والأم:
معاملة الأب لأبنائه:
معاملة الأم لأبنائها:
المفضلون من الأبناء عند الأب:

المفضلون من الأبناء عند الأم:
(2) الجيران:
(3) الأقران:
(4) الناس الآخرون:
هل أقرانه أكبر أم أصغر منه سنا ؟ :
هل أقرانه من نفس الجنس أم من الجنس الآخر ؟:
هل يتسم أقرانه بالهدوء أم المشاكسة ؟:
ما هي الجماعات التي ينتمي اليها ؟:
ما هو وضع الحالة داخل الجماعة ؟:
صف العلاقات الغرامية للحالة ؟ وضح العمر للطرفين وطول فترة العلاقة:
كيف يكسب نقوده ؟ وكيف ينفقها ؟:
كيف يقضي لياليه عادة ؟:
ما هواياته المفضلة ؟:
مانوع قراءاته ؟:
صف البناء الاجتماعي في المنزل والمجتمع ووضع المريض وأسرته في هذا البناء ؟:   خامسا: التاريخ المهني
الأعمال السابقة التي شغلتها الحالة وسبب تركها:

نوعية العمل الحالي وواجباته ودخله:
التدريب السابق على المهنة:
علاقته برفاقه في العمل:
صعوبات العمل:
عدد ساعات العمل اليومية والأسبوعية:
الإجازات والعلاوات:
أخطار العمل ومساوئه:
هل قضى المريض الخدمة العسكرية وما مدتها ؟:
معلومات اضافية مرتبطة بالعمل: سادسا: البيئة:
وصف الجيران:
وصف السكن " منزل الحالة ":
المركز الاجتماعي الذي يتمتع به:

الشروط الصحية في المنزل:
عدد الغرف ووسائل النوم: سابعا: الفحوص السيكولوجية

الرقم	الفحص السيكولوجي	
1	الإبصار: حدة الإبصار أمراض البصر	 العين اليمنى: ------------------------------ العين اليسرى: ------------------------------ العين اليمنى: ------------------------------ العين اليسرى: ------------------------------
2	السمع: حد السمع: ❖ درجة فقدان السمع:	الأذن اليمنى: ------------------------------ الأذن اليسرى------------------------------ الأذن اليمنى: ------------------------------ الأذن اليسرى------------------------------
3	استخدام اليدين:	اليد اليمنى: ------------------------------ اليد اليسرى: ------------------------------
4	استخدام القدمين:	القدم اليمنى: ------------------------------ القدم اليسرى: ------------------------------
5	الإدراك:	اسم الاختبار: ------------------------------ نتيجة الاختبار: ------------------------------
6	القدرة الحركية:	اسم الاختبار: ------------------------------ نتيجة الاختبار: ------------------------------
7	اللغة:	اسم الاختبار: ------------------------------ نتيجة الاختبار: ------------------------------
8	الانتباه:	اسم الاختبار: ------------------------------

		نتيجة الاختبار: ----------------------------------
9	الذاكرة:	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
10	القدرة العقلية العامة :	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
11	القدرات الخاصة :	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
12	الاهتمام والميول المهنية:	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
13	النواحي الانفعالية :	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
14	الاتجاهات الاجتماعية والقيم:	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
15	اختبارات الشخصية :	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------
16	التوافق النفسي:	اسم الاختبار: ------------------------------------ نتيجة الاختبار: ----------------------------------

ثامنا: الصفحة النفسية

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير				
1	معتمد على نفسه	5	4	3	2	1
2	مستقل	5	4	3	2	1
3	كسول	5	4	3	2	1
4	مجتهد	5	4	3	2	1
5	يجلب الضوضاء	5	4	3	2	1
6	هادئ	5	4	3	2	1

7	مهتم بالدراسة	5	4	3	2	1
8	صامت	5	4	3	2	1
9	متكلم	5	4	3	2	1
10	اهتماماته ضيقة	5	4	3	2	1
11	مشاكس	5	4	3	2	1
12	صديق للجميع	5	4	3	2	1
13	متمرد	5	4	3	2	1
14	متعاون	5	4	3	2	1
15	متعب دائما	5	4	3	2	1
16	نشيط	5	4	3	2	1
17	تصرفاته طفولية	5	4	3	2	1
18	ناجح	5	4	3	2	1
19	انعزالي	5	4	3	2	1
20	اجتماعي	5	4	3	2	1
21	مضطرب	5	4	3	2	1
22	هادئ	5	4	3	2	1
23	يمشي أثناء النوم	5	4	3	2	1
24	يتحدث أثناء النوم	5	4	3	2	1
25	لديه مخاوف من الليل	5	4	3	2	1
26	ساعات نومه طويلة	5	4	3	2	1
27	لديه شهية في الأكل	5	4	3	2	1
28	أصناف الطعام المرغوبة لديه محدودة جدا	5	4	3	2	1
29	يأكل بين الوجبات الرئيسة	5	4	3	2	1

30	يبول أثناء النوم	5	4	3	2	1
31	يبول دون سابق إنذار	5	4	3	2	1
32	قادر على ضبط المثانة	5	4	3	2	1
33	يمارس العادة السرية	5	4	3	2	1
34	لديه معلومات وفيرة عن الجنس	5	4	3	2	1
	يشعر ب:	5	4	3	2	1
35	الفزع الليلي	5	4	3	2	1
36	الضيق والانزعاج	5	4	3	2	1
37	برعب شديد كل لحظة	5	4	3	2	1
38	بإغماء " دوار شديد "	5	4	3	2	1
39	حساسية مفرطة	5	4	3	2	1
40	المرح والسعادة	5	4	3	2	1
41	رعب شديد عند سماعه أصواتا أو حركات مفاجئة	5	4	3	2	1
42	رعب شديد عندما يستغرق في التفكير	5	4	3	2	1
43	تقلصات في الوجه	5	4	3	2	1
44	تقلصات في الرأس	5	4	3	2	1
45	تقلصات في الكتفين	5	4	3	2	1
46	ان قواه منهكة	5	4	3	2	1
47	خفقان شديد في القلب .	5	4	3	2	1
48	وحدة قاسية	5	4	3	2	1
49	إعياء شديد	5	4	3	2	1
50	الحيوية والنشاط	5	4	3	2	1

51	يخاف من الأحلام المزعجة	5	4	3	2	1
52	يجد صعوبة في النوم	5	4	3	2	1
53	يتمنى الموت في كل لحظة	5	4	3	2	1
54	يفكر كثيرا في الموت	5	4	3	2	1
55	يفضل البقاء وحيدا	5	4	3	2	1
56	لا يستطيع التمييز بين الصح والخطأ	5	4	3	2	1
57	يكره زيارة الناس له	5	4	3	2	1
58	يعمل ببطء شديد	5	4	3	2	1
59	يتلعثم في الحديث	5	4	3	2	1
60	يخاف من دقات قلبه	5	4	3	2	1
	يعاني من:	5	4	3	2	1
61	مشكلات جنسية	5	4	3	2	1
62	صعوبة في التغذية	5	4	3	2	1
63	آلام في الصدر	5	4	3	2	1
64	أعراض انهيار عصبي	5	4	3	2	1
65	حكة في جسمه	5	4	3	2	1
66	آلام في الظهر	5	4	3	2	1
67	أزمة في التنفس	5	4	3	2	1
68	حالات الصرع	5	4	3	2	1
69	ضعف عقلي	5	4	3	2	1
70	عيوب في النطق	5	4	3	2	1
71	شلل جزئي	5	4	3	2	1
72	الجنون	5	4	3	2	1

73	العمى	5	4	3	2	1
74	ادمان الخمور	5	4	3	2	1
75	ادمان مخدرات	5	4	3	2	1
76	صمم	5	4	3	2	1
77	درن رئوي	5	4	3	2	1
78	مرض السل	5	4	3	2	1
79	الربو	5	4	3	2	1
80	السرطان	5	4	3	2	1
81	الغثيان	5	4	3	2	1
82	صداع مستديم في الرأس	5	4	3	2	1
83	التهتهة	5	4	3	2	1
84	الرعشة	5	4	3	2	1
85	عاهات البصر او السمع او الكلام	5	4	3	2	1
86	التشنجات	5	4	3	2	1
87	عدم استقرار	5	4	3	2	1
88	اضطراب في الذاكرة	5	4	3	2	1
89	المعاناة من حالات الحلم الدائم	5	4	3	2	1
90	متهور	5	4	3	2	1
91	مسرف	5	4	3	2	1
92	مفرط في الكرم	5	4	3	2	1
93	مدخن	5	4	3	2	1
94	لايفهم التعليمات إلا بصعوبة	5	4	3	2	1
95	يتصنع في الحديث	5	4	3	2	1
96	سليط اللسان	5	4	3	2	1

97	لا يسيطر على نفسه عندما يغضب	5	4	3	2	1
98	سريع الغضب	5	4	3	2	1
99	يضطرب عند مشاهدة الدماء	5	4	3	2	1
100	لا يشارك الآخرين أنشطتهم	5	4	3	2	1
101	بدأ يفقد ذاكرته	5	4	3	2	1
102	بدأ نظره يضعف	5	4	3	2	1
103	بدأ سمعه يضعف	5	4	3	2	1
	يرتبك عندما يكون:	5	4	3	2	1
104	مراقبا من الآخرين	5	4	3	2	1
105	مضطرا لإنجاز العمل بسرعة	5	4	3	2	1
106	يتصرف بعصبية شديدة	5	4	3	2	1
107	يراقبه الناس باستمرار	5	4	3	2	1
108	يغضب بسرعة إذا لم يستطع الحصول فورا على ما يريد	5	4	3	2	1
109	يهتم بالأشياء من حوله	5	4	3	2	1
110	يقرر أعمالا لا يرتاح لها	5	4	3	2	1
111	ينزعج من تلبك المعدة	5	4	3	2	1
112	يمص أصابعه	5	4	3	2	1
113	يقضم أظافره	5	4	3	2	1
	يعاني من:	5	4	3	2	1
114	حركات الوجه الفجائية	5	4	3	2	1
115	حركات الأطراف الملازمة	5	4	3	2	1
116	مهمل في نشاطاته الشخصية	5	4	3	2	1
117	لا يعتني بملابسه	5	4	3	2	1

118	لا يواظب على الاغتسال بشكل منتظم	5	4	3	2	1
119	مظهره غير مرتب	5	4	3	2	1
120	يفقد وعيه بسرعة	5	4	3	2	1

4: 8 الفحص الطبي

يتميز الاضطراب النفسي دائما بتغيرات تشمل كل أجزاء جسم المريض. مما يستدعي القيام بإجراءات الفحص الطبي له. وعلي الرغم من ان هذا الفحص قد يقوم به الطبيب النفسي إلا انه من المتبع غالبا ان يقوم به طبيب آخر. فيسجل تاريخا طبيا عاما للمريض ويفحص مدى قيام الأجهزة المتعددة في الجسم بوظائفها بواسطة الفحص المباشر والدراسات المعملية المرافقة لها لنرى فيما إذا كانت هناك عوامل جسمية ساعدت في خلق المرض النفسي الحالي للمريض. (Brannon & Feist, 2004)

4: 8: 1 الفحص النير ولوجي:

هذا، ويمكن إجراء الفحص النيرولوجي كجزء من الدراسة الطبية. ولكن يجب ان يقوم به أخصائي نيرولوجي إذا كان اضطراب السلوك يوحي بإمكانية وجود خلل في الدماغ أو في النخاع الشوكي خاصة في حالات وجود تلف بالدماغ نتيجة إصابة عدوى، وفي هذه الحالة يجب النظر بعين الاعتبار إلى الإجراءات الرئيسية التالية:

أولا: اختبارات الميكانزمات المنعكسة:

وهذه الاختبارات تساعد في معرفة ما إذا كان الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي المستقل يعملان بصورة طبيعية أم لا. ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- **اختبار منعكس الركبة**: Knee-jerk
- **اختبار بابنسكي**: Babinski test استجابة إصبع القدم الكبير لحكة في بطن القدم"

ثانيا: الرسم الكهربائي للمخ:

يسجل الرسم الكهربائي للمخ .E.E.G التغيرات في الجهد الكهربائي للمخ. وتدرس أنماط موجات الدماغ بمجموعات من الأقطاب الكهربائية " الالكترودات

Electrodes " وتوضع في مناطق مختلفة من الرأس. ويلاحظ هنا ان المصابين بالصرع لديهم أنماط موجات شاذة تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين. كما تستخدم هذه الموجات أيضا في تشخيص أورام المخ. وفي عدد من الاضطرابات النفسية الأخرى.

ثالثا: الرسم البطني: Ventriculography:

ويسمى كذلك الرسم الهوائي للدماغ: Pneumoencephography. ويستخدم هذا الاختبار للتعرف على وجود تغيرات بنائية في الدماغ بواسطة صورة أشعة × لهذا العضو بعد حقن الأوعية الدموية بالهواء.

رابعا: صور الأشعة للمخ والعمود الفقري:

وتكشف هذه الصور عادة أي تلف في البناء او عن الإصابات والأورام

خامسا: التحليل البيوكيميائي للسائل النخاعي الشوكي:

يفحص السائل النخاعي الشوكي بهدف الكشف عن أي جراثيم معدية والتعرف على أي شذوذ في كيميائية السائل.

4: 8: 2 فحص الجهاز الدوري:

والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي ووظائف الإخراج والإفرازات، ومحتوى الدم من البروتين والدهون والكربوهيدرات، وقياس درجة حرارة المريض بانتظام. وملاحظة عملية التبول والتبرز بانتظام (Brannon & Feist, 2004):

ويقوم الطبيب بفحص محتويات دم المريض بتحليل عينات من الدم بانتظام فهذا التحليل ضروري للكشف عن بعض الاضطرابات لدى المريض. مثال ذلك:

- زيادة خلايا الأزينوفيل تظهر عادة في حالات الشلل المتقدم
- وزيادة كرات الدم البيضاء تحدث قبل وبعد نوبات الصرع
- انخفاض وظيفة الأدرينالين تكشف عن معاناة المريض للاضطراب النفسي

4: 8: 3 وظائف الغدد التناسلية:

وتكشف اضطرابات وظائف الغدد التناسلية عن معاناة المريض لاضطراب نفسي

4: 8: 4 البناء الجسمي للمريض:

وهناك تكوينات جسمية شاذة لها دلالاتها السلوكية الهامة لدى المريض . ومن هذه التكوينات الشاذة وجود علامات: (Goldman, 2002) الطفلية، العملاقية، القزمية، الذكورة على النساء وعلامات الأنوثة عند الرجال

أولا: الجلد:

ولابد من فحص جلد المريض بدقة من حيث: لون الجلد، توتر الجلد، طبقة الدهن تحت الجلد، وجود علامات فيه كالبثرات، الزوائد، الدمامل.. الخ

ثانيا: السائل المخي:

وللسائل المخي العادي خصائصه لدى الأفراد، فالسائل المخي العادي شفاف، عديم اللون، قلوي، كثافته مابين 1,002 و 1,007، عدد الخلايا في المليتر الواحد من السائل مابين خلية وخمس خلايا. كمية البروتين العادي ما بين.، 2 - ، .3 مليجرام في الملي لتر الواحد

أما في الحالات المرضية نجد: ازدياد الخلايا ما بين: 80 - 100 أو يزيد في الملي لتر الواحد في حالات أمراض الالتهاب في المخ والأغشية السحائية. وازدياد محتوى البروتين يشير الى وجود حالات مرضية، كأمراض الشلل المتقدم والالتهابات السحائية وأورام المخ.

ثالثا: الجهاز العصبي:

وهو من الفحوص الجسمية الضرورية أيضا ذلك ان الاضطرابات النفسية قد تتضمن أمراضا عصبية من نوع او آخر. وأكثر الاضطرابات العصبية أهمية (Goldman,2002) الاضطرابات العصبية التي تحدث في الأعصاب الدماغية وخاصة العصب البصري. ففي بعض الاضطرابات النفسية يحدث ان يتغير إنسان العين من حيث الحجم : فيضيق في: خبل الشيخوخة، وزهري المخ. ويتسع في حالات: تسمم الأتروبين، والقلق، الخوف. ويفقد مرونته وتساويهما في الحالات المرضية المذكورة أعلاه ويحدث ارتخاء في الجفن العلوي للعين ويظهر ذلك في حالات الالتهاب السحائي خاصة الوبائي منه. ويحدث الحول وعدم حركة مقلة العين ودقة رمشها. ولا بد من فحص قاع العين وما يظهره من حالات مرضية كالقرص المختنق والتهاب العصب البصري او ضموره

يشير هو أيضا إلى وجود حالات مرضية لدى الفرد مثل: حدة الإبصار، والمجال البصري وتمييز الألوان

وتشير الدراسات المعملية الى حدوث العمى في نصف المجال البصري او في جزء منه في حالات الاضطرابات العضوية الواضحة في الدماغ. وتجدر الإشارة هنا للأعراض القشرية والسحائية التي تحدث في الالتهاب السحائي او مع زيادة الضغط داخل المخ وخاصة تقلص العضلات البصرية وتغيرات الأوعية الدموية في قاع العين. وضمور العصب البصري والعمى في نصف المجال البصري أو في جزء منه والعمى الكلي. وأعصاب المخ: فعند فحص أعصاب المخ يجب ملاحظة: تماثل جانبي الوجه لدى المريض: وعدم التماثل هنا يعني جذب أحد جانب الفم إلى الجانب الآخر، وانحراف اللسان عن خط الوسط عند بروزه من الفم. وخدل عضلات الوجه: وهذا يظهر في اضطراب التعبير او في عدم القدرة على تحريك الوجه كلية.

4: 8: 5 فحص الجهاز الدهليزي:

ففي الحالات المرضية يسبب الجهاز الدهليزي الدوران والغثيان وزيادة حركة مقلة العين

4: 8: 6 الاضطرابات التنفسية:

وتظهر هذه الاضطرابات واضحة خاصة في ما يتعلق بحالات التخلف العقلي (Bakal, 1999)

أولا: اضطرابات الوعي:

وتظهر هنا انعكاسات القبض والمص والتي يمكن الكشف عنها بلمس راحة اليد والشفتين. وتنشأ هذه الانعكاسات عادة من تأثير المسارات التي تربط بين أنبوبة النخاع المستطيل والقشرة المخية.

ثانيا: اضطرابات الحس:

وهذه تتميز بتعدد صورها: فأمراض المخ العضوية: قد تؤدي إلى كل من زيادة الحساسية او قلتها تبعا للمستوى الذي يتأثر عنده المسار العصبي. واضطراب الأعصاب الطرفية تؤدي إلى أعراض من قلة الحساسية والتخدير وتركيز المرض في عقد تحت

القشرة في منطقة الثلاموس يتميز بأعراض من حدة الإدراك للاحساسات المختلفة من ألم، ويصر وسمع.

ثالثا: الاضطرابات الوظيفية:

ومن الاضطرابات الوظيفية التي يجدر ملاحظتها: اضطرابات الكلام: مثل تعسر النطق، وفقدان الكلام الحسي، وفقدان الكلام الحركي وفقدان الكلام

4: 8: 7 الفحص بأشعة (×):

ومن الفحوص التي يمكن إجراؤها أيضا الفحص بأشعة (×) والتي توضح لنا أي تغيرات قد تحدث في نظام الجمجمة. وكذلك الأورام التي قد توجد في المخ. واصبح يستخدم حديثا فحص متقدم بأشعة × يقوم على حقن الهواء في تجويف الجمجمة حتى يمكن الكشف عن وجود أي تمديدات فيها أو عدم انتظام أي إزاحة في البطينات المخية. وتشير الدراسات المعملية هنا إلى الآثار العلاجية التي تتركها هذه الطريقة حيث يعمل الهواء على تمزيق الالتصاقات التي تكون قد تكونت للأطفال الذين يعانون من آثار سحائية. فيزول بذلك الصداع والنوبات التي يعاني منها المريض. (Holms, 2006)

4: 8: 8 رسم شرايين المخ:

وزاد الاهتمام في السنوات الأخيرة لرسم شرايين المخ حيث يتخذ هذا الإجراء اكثر من جانب:

- رسم شرايين المخ الذي يقوم على أشعة × بعد حقن مادة عاكسة، مثل مادة الثوريوم داباكسيد في شرايين المخ: ويفيد رسم الشرايين في: توضيح التعددات المرضية في الأوعية الدموية، وكذلك أورام المخ.
- رسم المخ الكهربائي: فالتيار العصبي الذي يمر في الليفة العصبية يؤدي الى تغيرات في الشحنة الكهربائية او في الجهد الفعال على سطحه. هذا الجهد الذي يميز الموجة الكهربائية التي تمر خلال الليفة. وهذه يمكن ان تساعد في تحديد تقدير تقريبي لنشاط العصب

أما في القشرة المخية حيث يوجد عدد كبير من الخلايا العصبية التي تتفاعل فيما بينها. يكون النشاط الكهربائي في المخ عبارة عن مجموعة الفروق بين جهود النيرونات. وتتراوح كمية الكهرباء التي تنتشر على سطح القشرة المخية. مابين: 100

- 1000 ميكروفولت. وعند تسجيل القشرة المخية، فاننا نجد صورتين أساسيتين من النشاط الكهربائي:

- الصورة ألفا: وهي تتكون من الموجات المنتظمة بتردد من 8 - 13 ذبذبة في الثانية، وتظهر موجات ألفا بوضوح في المنطقة الجدارية والقذالية. وتختفي هذه الموجات بالمثير البصري، او بتركيز الانتباه على شيء ما.
- الصورة بيتا: وهي توجد في الأجزاء الأمامية من المخ وبترددات 18، 30، 55 ذبذبة في الثانية.

والعمليات الباثولوجية في المخ تؤدي إلى عدد من التغيرات في تياراته الكهربائية حيث يظهر موجات سريعة أو موجات بطيئة بتردد أربع أو خمس ذبذبات في الثانية. ويلاحظ هنا بطء ترددات الموجات في حالة استسقاء المخ، وزيادة الضغط داخل الجمجمة والإغماء ونقص السكر في الدم. وقد يحدث أيضا موجات ذات جهد عال في صورة قمم منعزلة غير منتظمة من موجات دلتا البطيئة أو موجات فجائية تختلف في الطول والتردد من ثلاث إلى خمس وثلاثين او يزيد من الذبذبات في الثانية. وتفيد رسومات المخ الكهربائية لا في تحديد شدة العملية الباثولوجية فقط، ولكنها أيضا في تحديد موضعها، كما تفيد في التشخيص الذي يفرق بين الاضطرابات بعضها ببعض.

4: 9 الفحص النفسي

يقوم الفحص النفسي للشخص على النتائج التي يحصل عليها المرشد من المقابلات المتعددة للشخص وما تفرزه الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية من نتائج. كما تتم دراسة المظهر العام لسلوكه، وفي هذه الحالة يجب ملاحظة كيفية دخول الحالة إلى حجرة الكشف ومصافحته للموجودين والتوترات النفس حركية المختلفة التي تعبر عن انفعالاته، واي علامات فيزيولوجية تظهر على الحالة مثل: القلق، بلل اليدين، تصبب العرق من الجبهة، عدم الاستقرار، التوتر، الصوت المنفعل، اتساع حدقة العين، وأي شذوذ على المظهر الجسمي للمريض بما في ذلك: أي خصائص ترتبط بالجنس الآخر، والملبس واستجابة الحالة للفحص من حيث تقبله أن رفضه إياه.

ثم بعد ذلك يتم تسجيل تلك الملاحظات من قبل الأخصائي النفسي آخذا بعين الاعتبار ما يلي:

- الوعي : يلاحظ هنا الحالة الوظيفية للاحساسات من حيث: الصفاء أو التلبد، والتوافق في عملية الارتباك أو الذهول
- الانفعالية : ونلاحظ في هذا الجانب: نوع الانفعال: من حيث الشدة والاستمرار في تعبيرات الوجه وتوتر العضلات. والمكونات الانفعالية المضطربة. مثل: الخوف، توهم المرض، توقع الشر، القلق، اليأس، عدم الرضا الاستثارة، التشكك، الغضب، الكراهية
- السمات التعبيرية للسلوك: وفي هذا الجانب نلاحظ: النشاط العام للحالة، واهتمام الحالة بالدوافع والاستعدادات والعادات التي تحدد هذا النشاط، والسلوك التلقائي وغير التلقائي للحالة، ومدى مطابقة سلوك الحالة للواقع.
- التداعي وعمليات التفكير: توقيت التداعي، وخصائص عمليات التفكير، وسرعة عملية التداعي أو البطء فيها. مثل: تطاير الأفكار، اضطراب التفكير، الحشو العرضي، وعدم التناسق، والتوقف عن الحديث، أو عدم الملاءمة أو اللغة المستحدثة، المبادأة، الرتابة، أو الكلمات المختلطة
- مضمون التفكير والاتجاه العقلي: الاتجاه العقلي العام، معتقدات الحالة وسلوكياتها، والمحتوى العقلي للعميل خاصة ما يتعلق منها بأفكار: تقدير الذات الزائد، أو التقليل منها، وأفكار توهم المرض، والانعدامية، والأفكار المرجعية، والتأثير، والهذاء ونوعه ان وجد ومحتواه الشعوري
- الإدراك: وفي هذا الجانب يكشف الأخصائي النفسي عن حالات الاضطراب النفسي وخاصة الهذيان، والحالات الانفعالية للحالة، وخبرات الحالة الادراكية ومدى إدراكه أن الهلاوس نوع من الاضطراب
- الذاكرة: وفي هذا الجانب، فانه يمكن للأخصائي النفسي تقدير ذاكرة الحالة البعيدة او القصيرة المدى عند ذكر البيان الزمني عن تاريخ حياته سواء تعلق ذلك البيان بمراحل دراسته، او عمله، وأسماء رؤساء عمله. ويمكن التأكد من هذا الجانب بتطبيق اختبارات الذكاء التي تقيس ذاكرة الحالة.
- تحصيل المعلومات: يشير هذا الجانب إلى قدرة الحالة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة تتعلق بالأحداث الجارية والمعلومات التي كان قد اكتسبها أثناء دراسته من قبل.

- الحكم: نعني بالحكم القدرة على مقارنة الحقائق أو الأفكار لتفهم العلاقات بينها واستخلاص الاستنتاجات الصحيحة منها، وصحة تقديرات الحالة وتفسيراتها للأمور الموضوعية الخارجية والمدرجة التي يدرك فيها العلاقات التي توجد بين العوامل والأحداث. وهنا يجدر ملاحظة ان حكم الحالة يتأثر بادراك الحالة نفسها وسماتها الشخصية. وعلى الأخصائي النفسي ملاحظة: تقدير الحالة لاضطرابها النفسي، وقدرة الحالة على مقارنة الحقائق أو الأفكار، والقدرة على فهم العلاقات بين الحقائق أو الأفكار أو الموضوعات، ومدى قيام الحالة بأمور عملها بحصافة، ومدى تحمله مسؤوليات أسرته بشكل سليم.
- الاستبصار: يقصد بالاستبصار درجة وعي الحالة بمرضها وإدراكها لطبيعته والعوامل المسببة لها وبناء على ذلك فنه يمكن ملاحظة تقدير المريض لكيفية تأثير المشكلات الانفعالية على توافقه الاجتماعي واداء واجباته العادية بنجاح، ومعرفة ما اذا كان المريض، ويدرك إمكانياته، ويرغب في أن يساعده الآخرون، ويدرك المحاولات التي يبذلها للتوافق مع ما يوجد فيه من موقف
- الشخصية: يقوم الأخصائي النفسي بتقييم ما تتسم به شخصية الحالة من نضج وملاحظة ما إذا كانت اتجاهات الحالة تتلاءم ومرحلة نمو شخصيته، ومتسقة مع عمره الزمني.

5: قائمة المراجع:

- ابو حطب، وعثمان، سيد احمد (1998). **التقويم النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،
- ابو لبده، سبع (1987). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان
- بلقيس، أحمد (1986). **الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي**. عمان: دائرة التربية والتعليم - الأونروا/ اليونسكو. التعيين الدراسي: EP/16
- جابر عبد الحميد جابر: **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة العربية، 1994
- حلمي، على عبد الرازق (1983). **تصميم البحث الاجتماعي بين الاستراتيجية والتنفيذ**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2001). **علم النفس الاجتماعي**، الكويت: عالم المعرفة.
- دافيدوف، ليندا (1980). **مدخل علم النفس**: ترجمة: فؤاد أبو حطب. دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- زكي، جمال ويسين، السيد(1962). **أسس البحث الاجتماعي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سويف، مصطفى (1975). **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي**: دراسة تحليلية. القاهرة: دار المعارف
- السيد، عبد الحليم محمد (1998). الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية. ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها في خطط التنمية. القاهرة: وزارة القوى العاملة والتدريب.
- السيد، فؤاد البهي (1998). **الذكاء**. دار الفكر العربي، القاهرة.
- شفيق، محمد (1985). **البحث العلمي: الخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الشيباني، عمر (1975). **مناهج البحث الاجتماعي**. طرابلس: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- عبد الحق، كايد إبراهيم (1972). **مبادئ في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية**. دمشق: مكتبة دار الفتح.
- عبد المعطي، عبد الباسط (1982). **البحث الاجتماعي**: محاولة نحو رؤية نقدية لمناهجه وأبعاده القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي (2005). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. اربد - الأردن: مكتبة الكتاني.
- غرايبة، فوزي وآخرون(1977). **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية**. عمان: الجامعة الأردنية.
- قاسم، أنسي محمد احمد (2003). **الفروق الفردية والتقويم**. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون
- الكتاني، ممدوح عبد المنعم والكندي، أحمد محمد (1997) **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. الكويت: مكتبة الفلاح للتوزيع،
- ملحم، سامي محمد (2011). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- النشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، عمان.
- همام، طلعت (1984). **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**. بيروت: مؤسسة الطباعة والنشر.
- ياسين، عطوف محمود (1981). علم النفس **الإكلينيكي**، بيروت: دار العلم للملايين،

- Anastasi, A., & Urbina, S.; (2007). **Psychological Testing**. New Jersey: Prentice – Hall, INC. Englewood Cliffs.
- Bakal, D. A.;(1999). **Psychology and medicine: Psychobiological dimensions of health and sickness**. UK: Tavistock publishers.

- Bandura, A. R. & Walters, ;(1993). **Social learning and personality development**. New York: Rine hart and Winston,
- **Bordens, K. S. & Abbott, B. B.;(2006).** Research design and methods: A Process approach **California: Mountain view. Mayfield publishing company.**
- Brannon, L., & Feist., J.; (2004). **Health psychology: An introduction to behavior and health**. Australia: Thomson. Wadsworth.
- Brown, F. G. ;(1996). ***Principles of Educational and Psychological Testing***. Holt, Rinehart and Winston, N. Y.
- Buhler, C.; (2002). **Values in Psychology**. ,New York: The free press of glanco.
- **Cronbach, L. J.;(1990). Essentials of psychology testing. Harper and Row, N.Y.**
- Dembo, M. H.;(2004). Applying educational psychology. (5th ed). New York: Longman.
- **Fraenkle, J. R. & wallen, N. E. ;(2006). How to design and evaluate research in education New York: McGraw - Hill INC.**
- Franzoi, L. ;(2007). Social Psychology. New York: McGraw – Hill Higher education.
- **Gay, L. R. ;(2003).** Educational research: Competencies for analysis and application**. Colunbus Merrill Publishing Co.**
- Goldman, W. H.;(2002). **Review of General psychiatry**. New York: Prentice - Hall international INC.

- Holms, D.;(2001). **Abnormal psychology.** New York: Harper Collins publishers, Inc.
- Klausmier, H. J. & Goodwin, W. ;(2001). ***Learning and Human Abilities*** Harper International Edition. NewYork.
- **Merton, R. et al. ;(1996). The focused interview. Glencoe, Illinois: The free press co.**
- **Oldfield, R. C.; (1991). The psychology of the interviews. London: Methuen.**
- Roediger III, H. L., et al.;(2007) **Psychology.** Boston: Little Brown and co.
- Rotter, J. B. ;(2004). **Social Learning & Clinical Psychology**. New York: Englewood Cliffs. N. J. , Prentice – Hall.
- **Rummel, J. T. & Ballaine, W. C. ; (2003). Research Methodology in Business. New York: Harper & Row.**
- **Schmidt, H. O., & Fonda, C. P.;(1986). Reliability of psychiatric diagnosis. Journal of abnormal, Social. Psychology. Vol. 52.**
- Schwartz, S. H., & Bilsky. W.;(1989). **Toward a universal psychology structure of human values.** Journal of personality and social psychology, Vol. 53, N. 3, PP: 55. – 562.
- **Sekaran, U.; (1992). Research methods for business: A skill - Building approach. (2nd ed). New York: John wiley & Sons, INC.**
- **Travers, R. M. W.;(1998). An introduction to educational research. New York: The Macmillan.**

الوحدة الخامسة

أساليب التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي (الأساليب الاختبارية)



الاختبارات والمقاييس

الاختبارات الموضوعية أو مقاييس التقدير - الأساليب الإسقاطية - مقاييس التقدير

الاختبارات التحصيلية

مفهوم الاختبار التحصيلي

الشروط الأساسية التي يجب توافرها في اختبار التحصيل

تصنيف الاختبارات التحصيلية

اختبارات الذكاء العام

اختبارات الاستعداد العام الجماعية

بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة

اختبارات ومقاييس الشخصية

5

الوحدة الخامسة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

(الأساليب الاختبارية)

1 : المقدمة:

1 : 1 تمهيد

عزيزي الدارس: القياس عملية وصف المعلومات (وصفا كميا) أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها. ومن ثم تفسيرها بسهولة ويسر. وسوف تجد هنا استخدام القياس النفسي من أجل تحديد هوية الشخص وقدراته ومكوناته. خاصة وأن لكل واحد منا مجموعة من الأنماط السلوكية تختلف إلى حد ما مع الأنماط السلوكية لأنسان آخر. وهذه الأنماط تسمى ب: "الأداء". وهنا لا بد من الإشارة إلى عدد من النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار (ملحم، 2011):

- أن أداء الفرد يمكن قياسه وتقديره. وهذا يعني أننا نقول انه يمكن تحويل أداء الإنسان من صيغة كمية باستخدام الأرقام حسب قواعد وقوانين معينة.
- أننا عندما نقيس أداء الفرد أو تقديره في مرحلة من مراحله يصبح الأمر بعد ذلك ممكنا للتنبؤ بالمراحل التالية من هذا الأداء أو الأداءات الأخرى
- ويتضمن مفهوم قابلية أداء الفرد للقياس والتقدير معنى إخضاع هذا الأداء لظروف وعوامل خارجية قد تؤثر بدرجة أو بأخرى في عملية القياس والتقدير مثل ظروف التجريب التي يتعرض لها الإنسان في موقف من مواقف البحث والدراسة.
- ولا شك بأن أداء الإنسان إنما هو دالة خصائصه. وهذا يعني أن كل أداء أو سلوك إنما يصدر عن خاصية واحدة أو مجموعة خصائص يتميز بها الفرد عن غيره من بقية الأفراد.
- إن خاصية الفرد وأدائه والعلاقة بين الخاصية والأداء عنده تختلف من شخص لآخر. وهذا الاختلاف هو ما قامت عليه عملية القياس.

- إن كل درجة (على مقياس ما) إنما تتكون من درجتين هما: الدرجة الحقيقية والدرجة التي تعود إلى الخطأ. ولتحديد العلاقة بين المكون الحقيقي ومكون الخطأ لدرجة ما. فإننا نسلم بأن الدرجة الكلية = الدرجة الحقيقية + الدرجة التي تعود إلى الخطأ. وأن الخطأ يمكن تصنيفه إلى: خطأ ثابت Systematic error وهو نوع من الخطأ يعود إلى المقياس في حد ذاته ويتكرر بصفة منتظمة وله نفس التأثير على كل درجة على هذا المقياس. وخطأ القياس Measurement error: وهو الخطأ الناتج عن استخدام الدرجة الظاهرية في القياس بدلا من الدرجة الحقيقية. وهو نوع من الخطأ يحتاج إلى معالجة إحصائية خاصة للتحكم فيه. وخطأ الصدفة أو العشوائية Random error: وهذا هو الخطأ الذي لا يمكن ضبطه أو السيطرة عليه.

1 : 2 اهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة ان تصبح قادرا على أن:

1. تبين دور الاختبارات والمقاييس في الارشاد
2. تحدد انواع الاختبارات والمقاييس
3. تعرف الاختبار الموضوعي
4. تعرف الاختبار الاسقاطي
5. تصف مقياس التقدير
6. تعدد الخصائص الرئيسية للاختبار الجيد
7. تعرف الصدق
8. تعدد انواع الصدق
9. تبين طرق استخراج معاملات الصدق
10. تعرف الثبات
11. تبين طرق استخراج معاملات الثبات
12. توضح طريقة بناء الاختبار
13. توضح مفهوم الاختبار التحصيلي
14. تحدد الفروض الأساسية التي يرتكز اليها قياس التحصيل

15. تصنف الاختبارات التحصيلية
16. تبين استخدامات الاختبارات التحصيلية المقننة
17. تبين خطوات بناء الاختبار التحصيلي المقنن
18. توضح الفروق بين الاختبارات التحصيلية المقننة والاختبارات الصفية
19. تعرف الذكاء
20. توضح وجهة نظر بينيه في الذكاء
21. تصنف اختبارات الذكاء العام
22. تصف اختبارات الذكاء العام الفردية
23. تطبق اختبار بينيه للذكاء
24. تطبق اختبار وكسلر للذكاء
25. تصف اختبارات الذكاء العام الجماعية
26. تطبق اختبار جودانف – هاريس للرسم
27. تطبق اختبار رافن للذكاء
28. تصف مقاييس مكارثي للقدرة العقلية للاطفال
29. تصف اختبار الكفاية العقلية للمعوقين عقليا
30. تذكر بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة
31. تصف اختبارات الاستعدادات الفارقة
32. تصف بطارية اختبارات الاستعداد العام
33. توضح مقياس المفردات اللغوية المصورة
34. تصف مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليا
35. تصف مقياس المهارات العددية للمعاقين عقليا
36. تصف مقياس مهارات القراءة
37. تحدد اختبارات استعدادات وقدرات نوعية
38. تصف اختبارات الاستعدادات الميكانيكية
39. تصف اختبارات الاستعداد الكتابي
40. تصف اختبارات الاستعدادات الموسيقية والفنية
41. تطبق مقياس تورانس للتفكير الابداعي

42. تصف مقياس برايد للكشف عن الموهوبين
43. تطبق المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين
44. تصف مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية
45. تصف مقياس بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم
46. تطبق مقياس ويب للتمييز السمعي
47. تحدد مشكلات قياس الشخصية
48. تبين استراتيجيات بناء استبانات الشخصية
49. تعدد انواع اختبارات ومقاييس الشخصية
50. تصف المقاييس الاسقاطية للشخصية
51. تذكر اختبارات ومقاييس الشخصية
52. تذكر مقاييس الاتجاهات والميول
53. تعرف مقاييس القيم
54. توضح اختبار التمييز السمعي
55. تصف اختبار مهارات التحليل السمعي
56. تحدد اهداف اختبار سعة الذاكرة السمعية
57. تصف اختبار الذاكرة السمعية التتابعية
58. تصف اختبار التداعي البصري الحركي
59. تبين اهداف اختبار التكامل البصري الحركي
60. توضح اجراءات تطبيق اختبار مهارات التحليل البصري

2: الاختبارات والمقاييس:

الاختبار النفسي هو في الاساس مقياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك والاختبارات النفسية مثل اي اختبارات اخرى تتطلب ملاحظة عينة صغيرة من سلوك الفرد يتم اختيارها بدقة بحيث تمثل السلوك المراد اختبارة تمثيلا دقيقا. ولما كان الاختبار يقيس عينة السلوك، فان من الضروري النظر الى الاختبارات النفسية باعتبارها عينات من السلوك. ويجب تفسيرها على هذا الاساس. بحيث تضمنت هذه الأدوات جميعا النقاط الرئيسية التالية (ملحم، 2011):

2: 1 الاختبارات الموضوعية أو مقاييس التقدير:

تقتصر إجابات المفحوص في هذه الاختبارات على وضع إشارة أو كتابة كلمة صح أو خطأ أمام كل فقرة يراها صحيحة من وجهة نظره بحيث تعتبر هذه الإجابات بمثابة مؤشرات ذات دلالة على سمات شخصيته.

2: 2 الأساليب الاسقاطية:

وفيها يترك للمفحوص حرية التعبير والحديث والتعليق على بعض المواقف والمثيرات الغامضة بهدف الكشف عن شخصية المفحوص من خلال ما يسقطه الشخص من مشاعر وحاجات ورغبات. وقد صنف فرانك الأساليب الاسقاطية الى خمسة أقسام هي:

- أساليب تكوينية تنظيمية تتطلب من الفاحص أن يفرض على المفحوص المادة المعروضة. كما في اختبار بقع الحبر لرورشاخ.
- أساليب بنائية تتطلب من المفحوص تنظيم مواد محددة الحجم. كما في اختبار مجموعة اللعب لدريسكول واختيار تكوين القصص المصورة لشيدمان
- أساليب تفسيرية يطلب فبها من المفحوص تفسيرا لأشياء يجيد فيها معنى شخصيا أو انفعاليا. كما في اختبار تفهم الموضوع
- أساليب تفريغية أو تظهيرية: تتيح للمفحوص أن يستعيد ذاكرته وأن يتخلص من انفعالاته كما في طريقة اللعب العلاجي من خلال عمل الدمى وتحطيمها أو تشويهها كما في اختبار ليفي Levy الاسقاطي.
- أساليب تحريفية: تعطي صورة عن شخصية المفحوص من خلال التحريف أو التغيير الذي يحدثه المفحوص في أساليب الأطفال كاستخدام أساليب كلامية معينة أو اتباعه طريقة معينة في الكتابة.

2: 3 مقاييس التقدير:

وهو اسهل انواع القياسات الشخصية حيث يقوم الشخص المفحوص تقدير مستوى شخص من الناحية النفسية او التعليمية أو الوظيفية. وتعتبر تقارير الكفاية التي تستخدم في مؤسسات العمل والدوائر الحكومية خير مثال لهذا النوع من المقاييس

ومع ذلك، فقد نواجه صعوبات في القياس خاصة عندما نحاول اكتشاف درجة سمة من سمات شخصية الفرد. فالسمة ليست هنا كيانا ثابتا. وليست شيئا ساكنا وليست كمية. ولهذا فانه لا يمكن قياس السمة موضوعيا كما نقيس الطول والوزن أو عدد ضربات القلب على سبيل المثال ولهذا يجدر الأخذ بعين الاعتبار إلى ما يلي:

- لا توجد درجة صفر كنقطة بداية
- لا توجد وحدات للسمات
- لا يوجد اتفاق على المصطلحات المستخدمة
- لا توجد أداة قياس مقبولة تماما

وعلى المرشد النفسي ان يتقن المهارات الخاصة بقياس وتقييم سمات شخصية الافراد والتي تتمثل في الاتي (Carey, 2001):

- **معرفة أنواع التقييم:** التقييم العقلي الذي يهدف الى معرفة نواحي القوة والضعف لدى المسترشد. وتحديد مستواه. بهدف تشخيص الحالة. وتحديد أسباب المشكلة وعواملها الرئيسية. وبالتالي تحديد اهداف العملية الارشادية التي يقوم بها. ومعرفة مدى التقدم الذي يمكن ان تطرأ على حالة المسترشد وتحديد مدى استفادة المسترشد من العملية الارشادية.
- **معرفة أنواع الاختبارات والمقاييس التي تحتاجها العملية الارشادية:** والتي تقيس جوانب القوة والضعف لدى المسترشد. مثل اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، العامة والخاصة، واختبارات التحصيل الدراسي، والسمات الشخصية والميول والاتجاهات والقيم. أو كانت تعتمد على القدرة على القراءة والكتابة او القدرة اللفظية او الاداء الحركي العملي.
- **معرفة شروط الاختبار الجيد المتمثلة في صدق وثبات وموضوعية الاختبار وسهولة تطبيقه.**
- **القدرة على اعداد الاختبارات والمقاييس:** المتمثلة في القدرة على دراسة سلوك الفرد المراد قياسه. وتحديد اهداف تلك الاختبارات التي تقيس هذا السلوك. وتنفيذ الخطوات الاجرائية اللازمة لبناء تلك الاختبارات او المقاييس بما يتناسب والبيئة المحلية التي يطبق بها.

- **استخدام الاساليب المختلفة في تفسير نتائج الاختبارات والمقاييس للمسترشد.** سواء كانت بالمقابلة الشخصية او بواسطة استخدام وسائل سمعية او بصرية تساعد في توضيح النتائج. واستخدام الحاسب الالي في مثل تلك الحالات مهم جدا في امكانية تفسير النتائج وتحليلها.

<u>وعلى المرشد النفسي ان ينظر بعين الاعتبار الى نقاط رئيسية ثلاث هي:</u>

- **الاختبار من حيث هو عينة للمنبهات:** فالاختبار بحد ذاته يمثل عدة اسئلة او مشكلات او مواقف معينة يتم تنظيمها بطريقة اصطناعية لاثارة انواع معينة من الاستجابات من الافراد الذين يجري عليهم الاختبار. وحتى يكون الاختبار مفيدا ، فانه يجب ان يكون لجميع مواد الاختبار نفس المعنى لدى جميع المفحوصين. وان يكون قادرا على اثارة الاستجابات المتعلقة بالقدرات المطلوب قياسها.
- **الاختبار من حيث هو عينة لقدرة معينة:** ويجب ان ينظر الى استجابات الفرد عن اي اختبار على انها عينة واحدة لعدة طرق كثيرة يمكن ان يعبر بها عن قدرة معينة. وان طبيعة الموضوعات التي يتضمنها الاختبار هي التي تحدد طبيعة القدرات المطلوبة.
- **الاختبار من حيث هو عينة لقدرة الفرد:** ان استجابات الفرد على الاختبار ليست الا عينة واحدة من عدة طرق كثيرة يمكن ان يعبر بها الفرد عن قدرته. وان دقة اي استنتاج يمكن الوصول اليه من نتائج الاختبار تتوقف على دقة تمثيل استجابات الفرد للاختبار لقدرة الفرد.
- **التنبوء بالفشل او النجاح:** تستطيع الاختبارات ان تتنبأ بفشل الفرد او نجاحه في العمل. فكثير من الاعمال يتطلب قدرا أدنى من قدرة او عدة قدرات معينة. ويمكن استخدام الاختبارات كذلك للتأكد من عدم وجود الحد الادنى المطلوب من هذه القدرات. بحيث يمكن التنبؤ بدرجة جيدة بفشل الفرد او نجاحه في العمل.

3: الاختبارات التحصيلية:

عزيزنا الدارس: ان أحد اهتمامات المعلم الناجح هو قياس نتاجات التعلم المختلفة للطالب، ومن أهم الأدوات التقويمية هي الاختبارات التحصيلية. فهل تستطيع أن تصوغ تعريفا شاملا للاختبار التحصيلي ؟

3 : 1 مفهوم الاختبار التحصيلي :

الاختبار التحصيلي اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب. وفضلا عن هذه الوظيفة التقويمية النهائية والتعليم حيث يتلازم الاختبار معهما في مراحل متتابعة. وفي كل مرحلة يحتاج المعلم إلى أداة تقويمية موضوعية تساعده في بلورة القرارات التعليمية المناسبة. وهكذا يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية بمعنى أنه يساهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ ثم تقويم الإنجاز.

3 : 2 الفروض الاساسية التي يرتكز اليها قياس التحصيل :

تصمم الاختبارات التحصيلية لقياس المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في مجال محدد لموضوع دراسي وتكون مفردات الاختبار بمثابة عينة ممثلة لجميع المفردات المتعلقة بالمجال الدراسي المعين. وبناء على ذاك فانه يمكن تحديد الافتراضات المتعلقة بطريقة القياس على النحو الاتي:

- يمكن تحديد محتوى او نطاق المعارف والمهارات التي يشتمل عليها الاختبار في عبارات سلوكية تحدد التوقعات او المستويات المرجوة للمادة الدراسية لكي نتمكن من قياسها.
- يقيس الاختبار الاهداف او التوقعات او المستويات المهمة ولا يقيس اهدافا غير ضرورية. وهذا الافتراض يتعلق بصدق محتوى الاختبار
- توفر فرصة كافية للطلاب الذين سيطبق عليهم الاختبار لتعلم المادة التي سوف يشتمل عليها الاختبار ويقيسها.

3 : 3 تصنيف الاختبارات التحصيلية :

عزيزنا الدارس، كما علمت، فان تنوع استخدامات الاختبارات يستلزم وجود أنواع عديدة من الاختبارات. ويمكنك بالتالي تصنيف هذه الاختبارات حسب الأسس التالية :

أولا : أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس تتابعي مع التعلم والتعليم:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية على أساس تتابعي مع التعلم والتعليم الى ثلاثة أنواع رئيسية هي: الاختبار القبلي، والاختبار البنائي، والاختبار الختامي

ثانيا : أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب التصحيح ووضع العلامات:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية تبعا لطريقة التصحيح وحسب درجة تأثر العلامة بذاتية المصحح الى قسمين رئيسيين هما:

أ - الاختبارات الموضوعية:

تعتبر الاختبارات الموضوعية أكثر الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي شيوعا واستخداما لدى المعلمين باعتبارها إحدى وسائل التقويم المتبعة. وسميت بهذا الاسم من طريقة تصحيحها، وما تتمتع به من مزايا قل أن تجد مثلها في أنواع أخرى من الاختبارات. فهي:

- توفر لك قدرا وافيا من الموضوعية في تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف فيه اثنان،
- تستبعد رأي المصحح كلية من التصحيح. حيث لا يوجد سوى إجابة صحيحة واحدة من بين عدة بدائل وبالتالي فهي لا تتيح للمصحح سوى إعطاء الدرجة على الإجابة الصحيحة فقط.
- تعطي تعليمات واضحة ومحددة بكيفية إجراء الاختبار وغالبا ما يرفق الفاحص بها مثالا يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تمكن أي شخص مهما كان تخصصه من تصحيح ورقة الإجابة وفق مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار. ومهما بلغ عدد المصححين لورقة الإجابة فان نتائج الاختبار سوف تظل واحدة.
- تمثل مختلف أجزاء المادة التي يتم بها الاختبار. وذلك بالنظر الى كثرة عدد أسئلة الاختبار التي يقوم مصمم الاختبار بصياغتها في هذا النوع من الاختبارات.
- تتدرج أسئلة الاختبار الواحد منها من السهولة الى الصعوبة، مما يساعد على إزالة عامل القلق والتوتر عند الطالب ساعة بدء الاختبار، كما يساعد على تحقيق إنجاز مناسب لكل فئات الطلبة ومستوياتهم المختلفة (الممتاز والمتوسط والضعيف)
- تزيل رهبة االطلبة وخوفهم من الاختبار، لكثرة عدد أسئلة الاختبار التي تسمح بإعطاء فرصة أكبر للنجاح لعدد أكبر منهم.
- تضفي جوا من اللعب على التعليم خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية الأولى نظرا لأنها تتطلب رسم خطوط أو وصل كلمات بعضها ببعض كما في اختبارات المزاوجة.

- تتيح للتلاميذ الذين لا يتقنون الكتابة أو لا يحسنون التعبير فرصة النجاح. وهذه الفرصة لا تتوفر لمثل هؤلاء التلاميذ في الاختبارات المقالية.
- تتصف بثبات وصدق عاليين نظرا لموضوعية التصحيح وكثرة عدد الأسئلة.
- تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح
- تشعر الطالب بعدالة التصحيح وتبعده من تهمة التحيز أو التعب أو الظلم لطرف دون آخر
- تسهل القيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الأداء
- تمكن الفاحص من استخدام الحاسب الآلي في التصحيح واستخراج النتائج
- تمنع الطالب من التحايل أو التهرب من الإجابة مباشرة على السؤال.

وبالرغم من كل المزايا التي تتمتع بها الاختبارات الموضوعية الا انه يعاب عليها أنها:

- تتطلب وقتا ومهارة في التصميم. فلا بد من توفر الخبرة لدى واضع الاختبار الموضوعي ضمن قواعد وأسس سليمة حتى يتلافى الضرر الذي قد تحدثه صياغة أسئلة من قبل شخص يجهل قواعد تصميمها.
- تسمح بالتخمين أو النجاح عن طريق الصدفة خاصة في اختبارات الصح والخطأ.
- سهولة الغش في الاختبار. إلا انه يمكن التغلب على هذا العيب بايجاد عدة طبعات بتوزيعات مختلفة لأسئلة الاختبار بحيث يصعب على المفحوص التعرف على السؤال والإجابة الصحيحة له في أوراق الأسئلة المجاورة له.
- تحتاج الاختبارات الموضوعية الى تكلفة عالية بالنظر الى الاختبارات المقالية. وفضلا عن حاجة هذا النوع من الاختبارات الى الطباعة. وكمية أكبر من الورق فان الجهد الذي يبذله واضع الاختبار الموضوعي كبير جدا اذا قيس بالجهد الذي يبذله واضع الاختبار المقالي.

ب - الاختبارات المقالية (الأدائية):

تعتبر الاختبارات المقالية (الأدائية) من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها. وبالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات. إلا انه لا يزال يحتل مكانة متميزة بين أنواع الاختبارات التحصيلية. ويمثل الاختبار المقالي تقويما

للقدرة على التعبير اللغوي، والإبداع الفكري، وتنظيمه وتكامله، وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة. وينظر إلى الاختبار المقالي باعتباره الأسلوب الأمثل الذي يعبر فيه الطالب من وجهة نظره والتعبير بها بالطريقة التي يريد. وقد عرف الاختبار المقالي بأنه اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة: ناقش، ابحث في... تحدث عن... الخ. ويستطيع الطالب إطلاق العنان لقلمه والاسترسال في الكتابة. مع مراعاة الصحة في التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والأفكار والمصطلحات والقواعد العلمية والقدرة على العرض والشرح والتحليل والاستنباط وربط المعلومات بعضها ببعض.

يعتبر الاختبار المقالي أفضل وسيلة للتعبير بها عن المفحوص وتوضيح وجهة نظره الخاصة بإيراد الحجج المؤيدة وتفنيد الرأي المقابل. ويفسح المجال لحرية معالجة الموضوع. وتنظيم المعلومات وترتيبها واستخلاص النتائج. فضلا عن ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة. وكشف الحصيلة المعرفية في موضوعات شتى. بالاضافة الى أستخدام الأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها التركيب اللغوي للجملة لتؤدي بمجموعها الى وضوح الفكرة والعرض المنظم لها.

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها الاختبار المقالي: إلا انه قد وجه لهذا النوع من الاختبارات انتقادات شديدة من قبل العديد من الباحثين من أهمها:

- **انخفاض مستوى الصدق:** فأنت كمعلم لا تستطيع أن تضع أسئلة مقالية تغطي كل أجزاء المادة المتعلمة، ولهذا، فان ما تضعه من أسئلة مقالية لاختبار ما لا يمثل المنهج الدراسي تمثيلا صحيحا.
- **الصدفة أو الحظ:** فأنت حين تدرس فصلا أو موضوعا دراسيا دون غيره من أجزاء مادة الاختبار وصدف أن الفاحص قد صاغ أسئلة اختباره من نفس هذا الموضوع أو الفصل الدراسي. فهذا يعني أنك سوف تحصل على درجة عالية في الامتحان. وبالعكس، فلو كانت أسئلة الاختبار من غير أجزاء المادة التي قمت بدراستها وركزت عليها استعدادا للاختبار. فهذا يعني أنك سوف تفشل في الحصول على الدرجة التي تناسب الجهد الذي بذلته في الاستعداد للاختبار. وقد ترسب في الاختبار نتيجة عدم تمكنك من دراسة كل أجزاء مادة الاختبار.

- **الميل إلى الحفظ:** فأنت تضطر في كثير من الحالات إلى تضمين إجابتك معلومات دون تنظيم أو تركيز خوفا من إضاعة الوقت. وكل هذا يجعلك تميل إلى الحفظ حتى تتمكن من الإجابة عن أسئلة الاختبار في الوقت المحدد. خاصة إذا كان المعلمون يشجعون هذا الأسلوب من الاستذكار فيصيغون أسئلتهم التي تستدعي الحفظ. مثال ذلك: أذكر، عدد، ناقش، لخص، فسر.. الخ.
- **التورية:** في الاختبار المقالي تترك لك الحرية في اختيار الإجابة وتنظيمها وترتيبها وطرح الأفكار التي تراها مناسبة. كما توجد لك فرصة للتحايل والمراوغة، خاصة إذا لم تستطع تذكر مادة الاختبار جيدا. وعندها يجد المصحح أنك لم تجب عن السؤال، وانما قدمت معلومات أخرى لا علاقة لها به بالرغم من أنها تمثل جزءا من المادة المتعلمة. ويضطر المصحح الى منحك عددا من الدرجات بدلا من الصفر.
- **أثر انطباع المصحح:** فقد يؤثر الجواب السابق على درجة الجواب اللاحق فتحصل على درجة أعلى أو أدنى مما تستحق. فإذا كان جوابك على السؤال السابق ممتازا حصل انطباع لدى المصحح بأنك جيد متمكن من المادة. ومن ثم يميل إلى إعطائك على جواب السؤال الثاني درجة أعلى من الحقيقة. والعكس صحيح، فإذا كان جوابك عن السؤال السابق ضعيفا حصل انطباع لدى المصحح بأنك غير متمكن من المادة، فيميل إلى إعطائك درجة أدنى من الحقيقة على جوابك عن السؤال التالي، وهكذا. فضلا عن أنه اذا عرف المصحح اسم المفحوص فان الفكرة التي كونها عنه في وقت سابق تؤثر سلبا أو إيجابا في وضعه للدرجة على الجواب المكتوب. وبالتالي لا تكون الموضوعية أساس وضع الدرجة التي تتناسب والجواب.
- **خطأ الطالب وأسلوبه في الأداء:** ان عوامل خطأ الطالب وأسلوبه وسلامة الإملاء وحسن الترتيب وصحة الإعراب والنظافة تدخل كعوامل مؤثرة على وضع الدرجة المناسبة على الجواب. فإذا كان المصحح يهتم بشكل واضح بهذه الأمور. ووجد أن الطالب يحسن تحقيقها. فان درجته سوف تتأثر سلبا من جراء ذلك.
- **الغموض:** فقد يفهم التلاميذ أسئلة الاختبار بأشكال مختلفة ومن ثم تختلف إجاباتهم وتتنوع بحسب فهمهم لها مما يتعذر على الفاحص أن يقارن بين إجابات التلاميذ جميعهم. وقد لا يجد عاملا مشتركا بين هذه الإجابات فيضطر إلى شرح السؤال على التلاميذ مرات عديدة ويوضح لهم طريقة الإجابة. ومع ذلك فسوف يجد

المصحح ان عددا من التلاميذ يستمرون في الاستفسار عن السؤال وكيفية الإجابة عليه.

- **اختلاف درجات الاختبار المقالي في المعنى حتى وان تساوت رقميا أو ظاهريا.** فقد تكون الدرجة 8. ٪ درجة ممتازة عندما تكون درجات غالبية التلاميذ في نفس الاختبار متدنية. وتكون درجة 8. ٪ سيئة عندما تكون درجات غالبية التلاميذ أعلى من هذه الدرجة.

ثالثا: أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب درجة التقنين أو التعيير:

وانطلاقا من درجة التقنين أو التعيير، فانه يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية الى نوعين رئيسيين هما:

أ - الاختبارات المقننة أو المعيرة:

ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرق معيرة ومبلورة يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة. من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة.

وهناك أنواع متعددة من هذه الاختبارات ومنها:

- اختبارات التحصيل التشخيصية التي تتناول بشكل رئيسي فردا واحدا مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة، واختبارات تخدم وظيفة تشخيصية معينة، ولكنها مصممة للاستخدام مع المجموعات.
- اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية ومستوى الدراسة الجامعية. وتميل الاختبارات التحصيلية المقننة على مستوى المدرسة الأساسية إلى التركيز على المهارات الأساسية التي تعنى بالكلمات والإعداد. أما على مستوى المدرسة الثانوية ومستوى الجامعة. فان التركيز يغلب على أن يتجه نحو المادة الخاصة ببعض الجوانب المنهجية المعينة أو نحو مقررات دراسية معينة بالذات.

وبالرغم من أن هذا النوع من الاختبارات يشبه إلى حد كبير الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون عادة، إلا إنها تختلف بصورة جوهرية في طرق تصحيحها والوظائف المحددة لها.

تتمتع الاختبارات التحصيلية المقننة والمعيرة بعدة مزايا من أهمها:

- يتم انتاج الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة بصورة مركزية من قبل المتخصصين في الاختبارات التحصيلية ممن لهم خبرة طويلة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.
- يعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية المختلفة التي يؤمل أن يشملها تطبيق هذا النوع من الاختبارات خاصة وأن هذه الاختبارات تصمم عادة لتستخدم في مناطق تعليمية واسعة.
- يتوفر للاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة، بيانات معيارية بحيث يحرص واضعوا هذه الاختبارات وناشروها على تقديمها الى الجماعات التربوية التي تستخدمها لاستخلاص دلالات للعلامات المحققة منها.
- يمكن ان تعتمد القرارات التربوية الخاصة بتقويم أداء التلاميذ على هذا النوع من الاختبارات خاصة وأنها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي معين.
- يمكن الاعتماد على نتائج هذا النوع من الاختبارات في اتخاذ القرارات التشخيصية والعلاجية الملائمة للتلاميذ في مناطق تعليمية واسعة، خاصة فيما يتعلق منها بتشابه الأهداف التربوية الموضوعة لكل منطقة تعليمية على حدة.
- يعتمد على نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ السياسات التربوية العليا التي تتلاءم وحاجات التلاميذ في مختلف المناطق التعليمية، وإجراء المقارنات اللازمة لمسار التربية والتعليم في المناطق التربوية المختلفة.
- يمكن اعتماد نتائج تطبيق هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها، وبالنظر الى ما تفرزه نتائج هذه الاختبارات من نقاط ضعف وقوة لمفرداتها.
- ينطلق من نتائج تطبيق هذه الاختبارات عملية المقارنات والانتقاء والمفاضلة بين البرامج البديلة حيث تلعب هذه الاختبارات دورا بارزا في تحديث العملية التعليمية التعلمية للدولة.

وبالرغم من الفائدة الكبيرة التي يمكن أن تجنيها المؤسسات التربوية المختلفة من الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة إلا أن هناك عددا من العيوب التي يكتنف إنتاجها والتعامل بها، ومن أهم العيوب:

- يتطلب بناء الاختبارات التحصيلية المقننة فترة زمنية طويلة نسبيا بالمقارنة مع بناء الاختبارات التحصيلية غير المقننة أو الصغيرة (اختبارات المعلمين).
- يبذل في الاختبارات المقننة الكثير من الجهد والمال. وتحتاج إلى خبرات فنية متخصصة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها قد لا تتوفر في كثير من المؤسسات التربوية في الدول النامية.

ب - الاختبارات غير المقننة أو غير المعيرة:

هذا النوع من الاختبارات التحصيلية يعده المعلمون وهو يشكل الغالبية العظمى للاختبارات المعمول بها في مدارسنا. فقل أن تجد معلما في مدرسة لا يقوم ببناء مثل هذه الاختبارات. وتتميز هذه الاختبارات بأنها سهلة الإعداد ، وقليلة الجهد والتكاليف فلا يحتاج لاعداد مثل هذه الاختبارات الى الجهد والمال والخبراء أو المتخصصين في بناء الاختبارات وتطبيقها. كما انها تتلاءم مع أهداف المعلم المحددة لمجموعة معينة من التلاميذ. الا ان اساليبها ليست معيرة أو مقننة. وبالتالي فلا يمكن تعميم نتائج استخدامها على مناطق تعليمية أخرى. ويصعب اعتمادها في اتخاذ القرارات والسياسات التربوية العامة للدولة.

رابعا: أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس الأداء في عملية الاختبار:

تنال الاختبارات الكتابية القدر الأكبر من الاهتمام في تقويم تحصيل التلاميذ. رغم تكرار التأكيد من قبل الباحثين على أهمية الجانب العملي التطبيقي في تعليمهم وتعلمهم. وتصنف الاختبارات التحصيلية الأدائية بحسب تدرج مستويات الواقعية التي توجد في موقف الاختبار الى الأنواع الرئيسية التالية:

أ - الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الورقة والقلم:

يؤكد هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تطبيق المعرفة أو أداء المهارات كتابيا. فقد تطلب الى تلاميذك أداء نشاط مثل: رسم خريطة جغرافية أو رسم أجزاء لنبات معين، او الكتابة بخط الرقعة. وفي مثل هذه الحالات، فان الإجابة الكتابية على الاختبار يمثل دلالة واضحة على كل من المعرفة والمهارة التي يؤمل أن يقيسها الاختبار.

ب - اختبارات التعرف:

يتضمن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية مجالا واسعا في المواقف الاختبارية الأدائية. فقد تطلب من تلاميذك أن يقوموا ببعض الأعمال الدراسية مثل: تعيين جزء من جهاز (يوضع جهاز أمام الطالب سبق وأن درسه وتعرف عليه). أو تحديد مواقع المدن الهامة على خريطة صماء. وتصنيف المواد المختلفة على طاولة: كأن تضع عددا من المواد: مثل: بلاستيك، خشب، حديد، كتب، زجاج... الخ).

ج - اختبارات الأداء الظاهري:

يركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على الإجراء الصحيح وتأدية الحركات المطلوبة كما يوضحها الأداء الفعلي للمهمة. فقد تطلب من تلاميذك في مقرر التربية الرياضية: التلويح بالضرب تجاه كرة متخيلة في الهواء، او الملاكمة في الهواء أمام مرآة. وتوضيح حركات السباحة المختلفة خارج المياه.

وتستخدم الأجهزة الظاهرة في أنواع مختلفة من برامج التدريب المهني لأغراض تعليمية وتقويمية قبل التطبيق العملي على الأجهزة الحقيقية. ويساعد هذا الاجراء على التقليل من فرص الإصابة من الخلل في التطبيق على هذه الأجهزة. ويحد بالتالي من تدمير تلك الأجهزة خاصة اذا علمت أن بعضها يكون غالي الكلفة. مثل أجهزة التدرب المتعلقة بقيادة السيارات أو الطائرات وغيرهما.

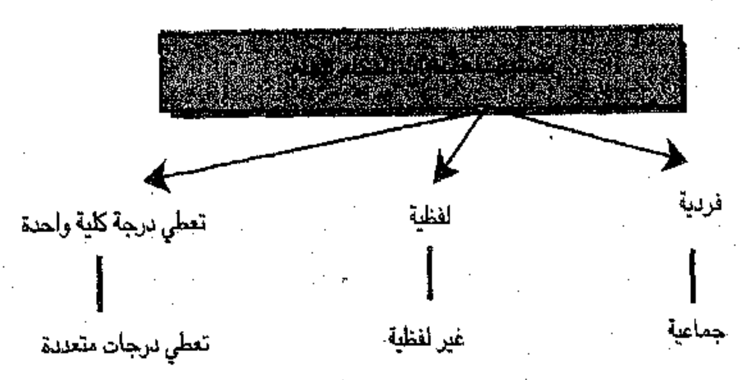
د - اختبارات عينة العمل أو المثال العملي:

ويعتبر هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية أكثرها واقعية. حيث يطلب الى التلاميذ أداء مهمات عملية على أنها مثال للأداء المطلوب تقويمه حتى يثبت بالدليل القاطع ان الطالب قادر على الأداء بكفاءة وانجاز جيدين. فقد تطلب من طالب أداء مهمات عملية مثل مهارة في كرة السلة تحت ظروف معروفة مشروطة. أو تطلب منه مهارة في التربية المهنية أو التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلي أو إجراء تجربة علمية.. الخ.

4: اختبارات الذكاء العام:

يمكن تصنيف اختبارات الذكاء العام بطرق متعددة وقد اشار علام (2006) الى تصنيف اختبارات الذكاء العام الى:

- **اختبارات فردية واختبارات جماعية**: ومن أمثلة اختبارات الذكاء الفردية: اختبار بينيه واختبارات وكسلر. ومن امثلة الاختبارات الجماعية اختبار اوتيس للقدرة العقلية واختبار ثيرستون لليقظة العقلية
- **اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية**: ومن امثلة اللفظية: اختبار المفردات اللغوية واكمال الجمل وتمييز الفروق وتفسير الامثال.. الخ. اما الاختبارات غير اللفظية فهي لا تعتمد على اي شكل من اشكال التواصل الكتابي او الشفوي او القرائي. وانما يقدم الفاحص التعليمات من خلال الايماءات والاشارات ويستجيب الفرد بالاشارة الى الاشياءاو التعامل معها يدويا وتطبق هذه الاختبارات على الاطفال الصم او الذين لا يمكنهم التواصل بأي شكل من اشكال اللغة العادية
- **اختبارات تعطي درجة كلية واحدة واختبارات تعطي درجات متعددة**: ومن امثلة الاختبارات التي تعطي درجة واحدة كلية والتي صممت بحيث تقيس القدرة العقلية العامة. اختبارات القدرة العقلية لهلمون ونيلسون Helmon-Nelson tests of mental ability لصفوف الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية. واختبار القدرة المدرسية لاوتيس ولينون Otis-Lennon school ability ومن امثلة اختبارات الذكاء التي تعطي درجات متعددة وتقيس عددا من القدرات اختبار القدرات المعرفية Cognitive abilities tests



شكل رقم: (2 : 6) تصنيف اختبارات الذكاء العام

4 : 1 اختبارات الذكاء العام الفردية :

من ابرز اختبارات الذكاء العام الفردية ما يلي:

أولا : مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء العام:

ابتكر الفريد بينيه Alfred Binet (1857 - 1911) عالم النفس الفرنسي الشهير أول مقياس عملي للذكاء (Atkinson, et al, 2005). حيث قام وزملاؤه بقياس المهارات الحسية والحركية للأفراد. إلا أن هذه المقاييس لا تعطي المعلومات المرغوبة. وبالتالي بدأوا بتقويم الوظائف المعرفية والتي تمثل جوانب: التخيل، طول ونوعية الانتباه، الذاكرة، والأحكام الجمالية والخلقية، التفكير المنطقي، والقدرة على فهم الجملة. وقام بينيه بجمع بعض المهام العقلية لتقدير تلك القدرات. وبدأ باختيار المفردات في احدى مدارس الأطفال بباريس.

وفي عام 1904 خطى مشروع بينيه في تصميم الاختبار خطوة كبيرة عندما تم تعيينه في لجنة حكومية من اجل دراسة مشكلات تعليم الأطفال المتخلفين. وتوصلت اللجنة الى ضرورة التعرف على الأطفال المعوقين عقليا ووضعهم في مدارس خاصة ومن ثم، بدأ بينيه ومساعدوه العمل على تصميم اختبار يميز الأطفال الذين يستطيعون الإفادة من التعليم المدرسي العادي من هؤلاء الذين لا يستطيعون ذلك.واختاروا لأجل ذلك مفردات تميز بين المستويات العمرية للأطفال المتماثلين بصورة واضحة " على افتراض ان الأطفال يكتسبون مهارات عقلية أكثر مع تقدمهم في العمر الزمني " كما اختار بينيه ومساعدوه المهام التي تميز بوضوح بين الأطفال الأذكياء والأغبياء من نفس العمر

وباستخدام تلك الاستراتيجيات العامة، تجمع لدى بينيه عدد كبير من المفردات التي قام بترتيبها من حيث التدرج في الصعوبة بحيث يستطيع الأطفال ذوو القدرات المتوسطة حل 50 ٪ تقريباً من بنود الاختبار في مستوى عمرهم

وفي عام 1908 قام بينيه وسايمون بتعديل الاختبار. بحيث شمل التعديل الجوانب الخاصة بفكرة العمر العقلي، "ويمثل العمر العقلي هنا متوسط أداء الأفراد بعضهم ببعض". مما اكسب الاختبار ميزة استخدام اختبارات قصيرة وعديدة ومتنوعة ومتدرجة الصعوبة. واعتبر المستوى العمري للاختبار ذلك الذي يستطيع ما بين (55 ٪ - 75 ٪) من الأطفال في عينة التقنين الإجابة عليه إجابة صحيحة. حيث كانت عينة التقنين (203) أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 - 17 سنة.

وفي عام 1911 أعاد بينيه ترتيب عناصر الاختبار من جديد وجعل في كل مستوى عمري خمس اختبارات واضاف خمس اختبارات أخرى لمستوى سن (15 سنة) وخمسة اختبارات لمستوى عمر الراشد. بحيث أمكن قياس كسور العمر العقلي عند الفرد. وأدت فكرة العمر العقلي التي اكتشفت من قبل العالم الألماني شترن Stern عام 1912 النسبة العقلية "نسبة الذكاء" وهي تساوي

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وفي عام 1916 تم تطوير الاختبار من قبل لويس تريمان. ثم بعد ذلك قام كل من تيرمان وميريل في عام 1937 بنشر صورة معدلة للاختبار تلتها بعد ذلك صورة معدلة أخرى عام 1960، واعيد تقنينه في العام 1972

وتستخدم الصورة الحالية للاختبار في الصورتين: ل. م، وتشتمل على عشرين قدرة مختلفة مبتدئة باختبارات تناسب عمر سنتين تقريبا ثم ترتفع الى المستوى الذي يصلح للمفاضلة بين القابليات الخاصة للراشدين متوسطي الذكاء والمتفوقين منهم.

هذا ويمكن تصنيف فقرات المقياس على النحو التالي:

- **الذاكرة**: مثل: إعادة الأرقام، الجمل، نسبة الأشياء من الذاكرة، فقرات من قصة أو خبر أو رسوم.
- **التحصيل المدرسي**: في الحساب والقراءة.
- **القدرة اللفظية**: القدرات والتفهم اللفظي، والتعبير اللفظي، والسمع والاستدلال اللفظي والتصنيف اللفظي وتداعي الكلمات.
- **المعلومات العامة، وفهم المواقف العملية**: وتشتمل هذه الفئة على المتشابهات، وتفسير الصور، السخافات، المقارنات الجمالية... الخ
- **الحكم العملي، والقرارات العملية**: وهي اختبارات خاصة بالمهارات الأدائية، مثل: اختبارات الرسم، ولوحات الأشكال والبراعة.

وحتى يتم توضيح محتوى الاختبار نعرض عليك عددا من المستويات العمرية للاختبار كما يلي:

1 – **العمر سنتان ونصف السنة:**

- **التعرف على الاشياء:** (بطاقة عليها 6 اشياء مثبتة) كأن تطلب من المفحوص ان يريك الشيء الذي تشرب فيه.
- **التعرف على اجزاء الجسم:** (صورة طفل من الورق المقوى) كأن تطلب من المفحوص ان يريك شعر الطفل.
- **تسمية الاشياء:** (5 اشياء صغيرة) كأن تسأل المفحوص: ماهذا؟ كرسي، سيارة....الخ.
- **تسمية الصور:** (18 بطاقة صغيرة عليها صور اشياء مألوفة) مثال: ماذا نسميه؟
- **اعادة لرقمين:**
- **اطاعة الاوامر البسيطة:** كأن تقول للمفحوص: اعطني الطلب، ضع الزر في الصندوق، ..الخ.

2 – **العمر سبع سنوات:**

- **السخافات في الصور:** (5 صور) اسأل: الاشي السخيف (اللي بضحك) بهادي الصورة. ليش هذا سخيف (أو بضحك): الرجل والمظلة، الرجل والمنشار، الكلب والارنب، رجل وامرأة جالسين تحت المطر، القط والفئران
- **التشابه بين شيئين:** قل: التفاح والخوخ بايش بيشبهوا بعض، السفينة والسيارة بايش بيشبهوا بعض، الصفوف والقطن بايش بيشبهوا بعض، الفاس والمنشار بايش بيشبهوا بعض بايش بيشبهوا بعض
- **نقل الماسة:** شكل معين مطبوع في كراسة تسجيل الاجابات: ارسم واحدة زي هادا بالضبط ارسمه هون.
- **الفهم:** (الاختبار الخامس في سن 8) اسأل: ايش لازم تعمل اذا لقيت في الشارع ولد عمره ثلاث سنين ضايع عن اهله. شو لازم تعمل اذا كسرت اشي لواحد غيرك، شو لازم تعمل اذا لقيت حالك وانت رايح على المدرسة في خوف انك تتأخر. ليش لما بنحط خشبة على المي بطيش وما بتغرق. ايش لازم تعمل اذا ولد (أو بنت حسب جنس المفحوص) دعس على رجلك من غير قصد. اذا كنت في بلد بتروحلها لأول مرة شو لازم تقول لواحد بسألك تدله على محل هو بدور عليه

- **تسمية ايام الاسبوع:** قل: سمي لي ايام الاسبوع، ايش هو اليوم اللي بيجي قبل يوم........ الثلاثاء، الخميس، الجمعة
- **اعادة خمسة ارقام:** قل: انا راح اقول شوية اعداد وبعد ما اكمل بدي اياك تعيدهم وراي زي ما انا قلتهم بالضبط. انتبه منيح وقولهم زي ما قلتهم بالضبط. 3 – 1 – 8 – 5 – 9. 4 – 8 – 3 – 7 – 2. 9 – 6 – 1 – 8 – 3

3 – العمر 12 سنة:

- **المفردات:** قائمة المفردات: قل: بدي اشوف كم كلمة بتعرف. انتبه ولما اقول كلمة قلي شو معناها شو هي مثل: ساقي، سرا، ..... الخ.
- **السخافات اللفظية:** اقرأ كل عبارة ثم اسأل المفحوص بعد كل منها: ايش الاشي السخيف بالحاكي.
  - قال القاضي للسجين: حكمت المحكمة عليك بالاعدام شنقا حتى الموت، ارجو ان يكون في هذا تحذيرا لك
  - بعد أن اجريت اصلاحات للطريق الرئيسية للقرية قبل خمس سنوات. لم يحدث اية حادثة اصطدام عليها منذ ذلك الحين. وقبل سنة قتل شخص واحد في حادثة تصادم على هذه الطريق.
  - يقول موظف سكة الحديد انه عندما يحدث اصطدام لقطار فان العربة الاخيرة هي التي تتحطم اكثر من غيرها. فقال له صديقه: بما ان القطار فيه عدد كبير من العربات فالحل هو فصل العربة الاخيرة قبل ان يتحرك القطار
- **السخافات في صور:** مثال صورة تبين ان ظل رجل ما هو في الاتجاه المخالف. ما السخيف في هذه الصورة.
- **عمل عقد من الذاكرة:** علبه فيها 28 خرزة مختلفة (14) منها دائرية، (8) مكعبة، (6) اسطوانية خيط من نوع اربطة الاحذية، ساعة وقف. اعمل عقدا من 9 خرزات ممسكا الخيط (رباط الحذاء) بحيث يتمكن المفحوص من رؤيته قائل: تطلع على اللي بعمله لاني رايح أخبيه واشوف اذا كان بتقدر تعمل واحد زيه تماما. رتب الخرزات التسع في العقد على النحو التالي: 2 دائرية: 1 مكعبة، 1 دائرية، 1 اسطوانية، 1 دائرية، 1 مكعبة، 2 دائرية كما في الشكل.................

- **اعادة 5 ارقام بشكل عكسي**: قل: انا بدي اقول لك تسوية اعداد. وبدي اياك تعيدهم وراي بالعكس. مثلا اذا انا قلت 5 – 1 – 4 انت بتقول 4 – 1 – 5 مستعد هلا: 8 – 1 – 3 – 7 – 9.6 – 9 – 5 – 8 – 9.2 – 2 – 5 – 1 – 8
- **كلمات مجردة**: قل: ايش معنى؟ أو شو هو: الشفقة، انتقام، طاعة، المفاجأة
- **تكميل الجمل (الكلمات الناقصة)**: مثال اكتب الكلمة الناقصة في كل فراغ.

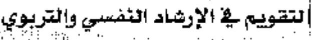
  ضع كلمة واحدة في كل فراغ فقط:
  - جفت المزروعات.... لأن السماء لم تمطر
  - لا يستطيع كل رجل ان يكون بطلا...... يستطيع كل رجل ان يكون انسانا
  - يمكننا فيما تبقى من الوقت ان تتجول في المدينة..... نزور متحف الاثار
  - يلبس سعيد ملابسه الصوفيه..... يكون الطقس باردا

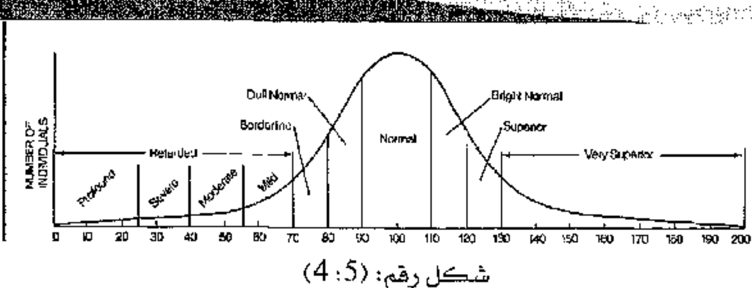
4 – العمر 14 سنة:

- **المفردات**: قائمة المفردات: قل: بدي اشوف كم كلمة بتعرف. انتبه ولما اقول كلمة قلي شو معناها شو هي.
- **الاستقراء**: ست قطع من الورق الرقيق. خذ الورقة الاولى وقل: شوف شو بدي أعمل: اثن الورقة مرة واحدة من منتصفها واقطع منها قطعة صغيرة في منتصف الحرف المثني ثم قل: بتعرف كم ثقب رايحين نشوف لما نفرد الورقة. افرد الورقة امام المفحوص حتى يستطيع عد الثقوب، وبذلك تلفت نظره الى العدد الصحيح. خذ قطعة ثانية وبعد ان تثنيها كالمرة السابقة قل: لما ثنينا الورقة هيك وقطعنا منها قطعة بتذكر طلع في الورقة ثقب واحد. الان رايحين نثنيها كمان ثنية ونشوف كم ثقب بطلعلنا. ثم اثن الورقة ثنية اخرى باتجاه عمودي على الاول. واسأل المفحوص "بتعرف كم ثقب رايحين نشوف لما نفرد الورقة المرة هاذي. استمر بنفس الطريقة حتى الورقة السادسة
- **التفكير**: بطاقة عليها صيغة مطبوعة: اقرأ: " يوم السبت الماضي سرق اللصوص بيتنا. كنت انا في البيت طول الصباح ولكني خرجت بعد الظهر وبقيت خارج البيت حتى الساعة الخامسة اما ابي فقد خرج من البيت الساعة الثالثة. وبقي اخي فيه حتى الساعة الرابعة في اي وقت حدثت السرقة.

- **البراعة:** ارسلت ام ابنها الى النهر ليحضر لها 6 لترات بالضبط من الماء اعطت الام ابنها وعائين الاول سعته 5 لترات والثاني سعته 3 لترات. ورجيني كيف يمكن للابن ان يكيل 6 لترات بالضبط من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. بدون تحزير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 3 لترات بالاول. تذكر ان معك وعاء سعته 5 لترات ووعاء سعته 3 لترات. وتريد ان تحضر 6 لترات بالضبط من الماء. **وفي مثال آخر:** هذي المرة يطلب من الابن ان يحضر لتر واحد بالضبط ومعه وعاء سعته 3 لتر ووعاء سعته 8 لتر ورجيني كيف يمكن للابن ان يكيل لتر واحد بالضبط من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. وبدون تحزير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 3 لترات بالاول. تذكر ان معك وعاء سعته 3 لترات ووعاء سعته 8 لترات وتريد ان تحضر لتر واحد بالضبط من الماء. **اما المثال الثالث:** هذه المرة يطلب من الابن ان يحضر 13 لتر من الماء تماما ومعه وعاء سعته 9 لتر ووعاء سعته 5 لتر. ورجيني كيف يمكن للابن ان يكيل 13 لتر من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. وبدون تحزير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 9 لترات بالاول. تذكر ان معك وعاء سعته 9 لترات ووعاء سعته 5 لترات وتريد ان تحضر 13 لتر بالضبط من الماء.
- **الجهات:** ما هي الجهة التي يجب ان تواجهها حتى تكون يدك اليسرى باتجاه الشرق. افرض انك تسير باتجاه الغرب، ثم اتجهت الى يمينك فما هي الجهة التي تسير فيها الان؟. افرض انك تسير باتجاه الشمال. ثم اتجهت الى يسارك وبعدها اتجهت الى يمينك فما هي التي تسير فيها الان؟. افرض انك تسير باتجاه الجنوب ثم اتجهت الى يسارك وبعدها الى يمينك ثم الى يسارك مرة ثانية. فما هي الجهة التي تسير فيها الان؟. افرض انك تسير باتجاه الشمال. ثم اتجهت الى يسارك وبعدها الى يسارك مرة ثانية. ثم الى يمينك وبعدها الى يمينك مرة ثانية فما هي الجهة التي تسير فيها الان؟
- **أوجه الشبه بين المتضادات:** قل: بايش.....و.......بيشبهوا بعض: الصيف والشتاء. سعيد وحزين، ناعم وخشن. كثير وقليل، بداية ونهاية

ويمثل الجدول رقم: (4: 6) نسب ذكاء الأفراد على مقياس ستانفورد - بينيه على اساس مجموعة التقنين الأمريكية التالية:





شكل رقم: (5: 4)

ثانيا: مقاييس وكسلر للذكاء العام

أما السلسلة الثانية الرئيسية من الاختبارات الفردية للقدرة العقلية فهي اختبارات وكسلر Wecksler حيث عمل في الأصل على بناء مقياس لقياس القدرات العقلية عند الراشدين خلافا لمقياس بينيه الذي كان معدا في الأصل لقياس القدرات العقلية عند الأطفال. وتم تنظيم محتوى هذا الاختبار على شكل سلاسل تحتوى كل واحدة منها على اختبار فرعي مختلف. ويبدأ بالاسئلة السهلة متدرجا في ذلك حتى يصل إلى الأسئلة الصعبة. وبهذا صمم وكسلر مقياسان للذكاء هما أحدهما لذكاء الراشدين والاخر لذكاء الاطفال.

يتكون مقياس ذكاء الراشدين من (11) اختبارا منها ستة اختبارات لفظية وخمسة اختبارات ادائية. وتحتوي الاختبارات الفرعية فيه على:

- **اختبارات المعلومات العامة: Information** ويتكون من 29 سؤالا في المقياس الأصلي، (26) سؤالا في المقياس باللغة العربية منها سؤال تمهيدي) وهذه المعلومات العامة الشائعة لا تحوى معلومات فنية أو تخصصية.
- **الفهم العام:** Comprehension ويتكون من 14 سؤالا في المقياس الأصلي (10 أسئلة في النسخة العربية) ويسأل المفحوص عما يجب عمله في ظروف معينة. ويتطلب هذا الاختبار قدرة على الحكم العملي والفهم العام Common sense. وهذه الأسئلة قريبة إلى حد ما عما يحويه مقياس ستانفورد - بينيه من أسئلة الفهم.
- **الاستدلال الحسابي: A. Reasoning** يتكون هذا الاختبار من 14 مسألة حسابية في المقياس الأصلي (10 مسائل في النسخة العربية) وهذه المسائل قريبة من مستوى مادة الحساب في المرحلة الابتدائية. ولكل مسألة زمن معين. وتلقى الأسئلة شفويا.

- المتشابهات: **Similarities** ويتكون من 13 سؤالا في المقياس الأصلي (13 سؤالا في النسخة العربية) ويطلب من المفحوص معرفة اوجه التشابه بين شيئين. مثال: في أي الأوجه يتشابه القطن والصوف؟.
- **إعادة الأرقام: Digit Span** في هذا الاختبار تعرض على المفحوص قوائم من الأرقام تتراوح بين 3 أرقام.... ويطلب من المفحوص إعادة ذكرها. وفي القسم الثاني من الاختبار يطلب من المفحوص إعادة الأرقام بالعكس. مثال: أصغ بحرص، وعندما انتهي من قراءة الأرقام أعدها بعدي: 7، 3، 4، 1، 8، 6، والآن: سوف أقول إعدادا أكثر، ولكني أريدك ان تعيدها بشكل عكسي: 3، 8، 4، 1، 6
- المفردات: **Vocabulary**: وفيه يلقى ويعرض على المفحوص مفردات عددها 42 مفردة متدرجة في الصعوبة. ويطلب إلى المفحوص ذكر معنى كل كلمة. مثال: أعطني معنى كلمة فاسد.

أما المقياس الأدائي او العملي: Performance فيتكون من خمسة اختبارات هي:

- رموز الأرقام: **Digit Symbol**: وفيه تعطى رموز معينة للأرقام (أي عبارة عن شفرة او لغة سرية) وتعطى تلك الرموز للمفحوص ويطلب إليه ان يكتب أكبر عدد ممكن من الرموز الدالة على أرقام موجودة في ورقة الإجابة في زمن محدد
- **تكميل الصور: Picture Completion** ويتكون من 21 بطاقة في القياس الأصلي (15 بطاقة في النسخة العربية) وكل صورة تحوى جزءا ناقصا. ويطلب من المفحوص ذكر الجزء الناقص.
- رسوم المكعبات: **Block Design**: ويتكون هذا الاختبار من 16 مكعبا و9 بطاقات كل منها ذات رسم معين. وهذه المكعبات ملونة بالأزرق والأبيض والأصفر والأحمر. وبعضها يشترك فيها لونين معا (في النسخة العربية) ويطلب من المفحوص رص المكعبات، بحيث تماثل الرسوم في البطاقات وهي متزايدة في الصعوبة. وتتطلب ما بين 4 - 9 مكعبات. ولكل بطاقة زمن محدد.
- **تجميع الأشياء: Objects Assembly**: ويعرض على المفحوص نماذج مقطعة إلى قطع صغيرة كل منها يمثل صبي - وجه - يد، ويطلب من المفحوص جمع القطع بحيث تكون الشكل كاملا

- ترتيب الصور: Picture Arrangement يعرض على المفحوص مجموعات من الصور. كل مجموعة يمكن ترتيبها بحيث تكون قصة. وعدد الأسئلة 8 في المقياس الأصلي (6 في النسخة العربية).

ثالثا: اختبار الذكاءات المتعددة:

اعد هذا الاختبار جاردنر، وتلعب الاجابة عليه دورا هاما في تحديد الدرجة التي يتوفر فيها نوع الذكاء عند الشخص. وعلى المستجيب ان يعرف امكانية امتلاكه لاكثر نوع من الذكاء بحيث يتم التوضيح للمفحوصين ان كل شخص لديه جميع الذكاءات المتعددة وانه يمكن زيادة وتنمية الذكاءات لديه. مشيرا الى ان هذه الذكاءات تعبر عن قدرات المتعلمين وليست عنوانا لهم.

يشتمل كل نوع من انواع الذكاءات المتعددة على (10) فقرات تقيس اداء الفرد على كل مستوى من مستويات الذكاء المتعدد وتحدد الاجابة على الفقرة التي يشعر فيها الشخص بانهاتعبر عن قدرته بعلامة الذكائية (1) في حين تعطى العلامة (صفر) على الفقرة التي لا يشعر انها تعبر عن قدراته الذكائية. ثم تجمع الاعداد التي كتبها المستجيب مقابل كل فقرة من الفقرات في كل قسم على انفراد وضرب المجموع في (1) لتصبح العلامة القصوى من (100).

وبناء على ذلك تكون علامات الشخص على كل قسم كما يلي:

- تنحصر علامات المفحوص بين (10 - 100)
- العلامات بين (10 - 40) تعبر عن امتلاك الفرد لدرجة منخفضة بنوع الذكاء
- العلامات بين (50 - 60) تعبر عن درجة متوسطة لدى الفرد على نوع الذكاء
- اما العلامات بين(70 – 100) فتوضح امتلاك المفحوص لدرجة عالية بنوع الذكاء.

4: 2 اختبارات الذكاء العام الجماعية:

أولا: اختبار جودانف هاريس للرسم:

صنف هذا المقياس ضمن مقاييس القدرة العقلية كما تم تصنيفه ضمن مقاييس الشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية. وقد ظهر الاختبار في صورته الاولية من قبل فلورانس جودانف عام 1926 باسم اختبار رسم الرجل وتم اشتقاق معايير اردنية

للمقياس من قبل بطانية عام 1966 وتم تقنينه للبيئة الاردنية من قبل كباتلوا عام 1978. الا ان المقياس قد تمت مراجعته من قبل دالي هاريس عام 1963 واصبح المقياس يعرف باسم جودانف – هاريس للرسم Goodenough – Harris Drawing test, 1963 حيث قام المؤلف بتقنينه للبيئة الاردنية عام 1982 واشتقاق مقياس لتشخيص الاضطرابات السلوكية لدى الاطفام عام 1987.

يهدف المقياس الى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية للمفحوصين من سن 3 – 15 سنة ويطبق بطريقة فردية او جماعية. حيث يعطى هذا الاختبار بعد تطبيقه درجة خام تحول الى درجة معيارية ثم الى نسبة للذكاء. ويستغرق تطبيقه ما بين 10 — 15 دقيقة. ويتم تطبيقه بأن يعد الفاحص الادوات اللازمة لعملية تطبيق الاختبار من قلم رصاص وورقة بيضاء وممحاة لكل مفحوص ثم يطلب من المفحوص: رسم صورة رجل ثم يطلب منه ان يرسم صورة امرأة وبعد ذلك رسم صورة لنفسه. ويمكن للمفحوص استخدام المحاة او اعادة الرسم كله او جزء منه. ثم يقوم الفاحص باعطاء درجة واحدة على كل نقطة من النقاط الكلية لكل من رسم صورة الرجل او صورة المرأة او الذات كما يلي:

أولا: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانيا: تفصيلات عناصر رسم المرأة
1: وجود الرأس	1: وجود الرأس
2: وجود الرقبة	2: وجود الرقبة
3: وجود بعدين للرقبة	3: وجود بعدين للرقبة
4: وجود العينين	4: وجود العينين
5: تفصيلات العين (الحاجب والرموش)	5: تفصيلات العين (الحاجب والرموش)
6: تفصيلات العين (انسان العين"البؤبؤ")	6: تفصيلات العين (انسان العين"البؤبؤ")
7: تفصيلات العين (التناسب)	7: تفصيلات العين (التناسب)
8: تفصيلات العين اتجاه النظر: الوجه كاملا، او بروفيل	8: الخدود
9: وجود الانف	9: وجود الانف
10: اظهار بعدين للانف:	10: اظهار بعدين للانف

أولا: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانيا: تفصيلات عناصر رسم المرأة
11: وجود الفم	11: اظهار عظمة الانف
12: اظهار بعدين للشفاه:	12: اظهار فتحتي الانف
13: اظهار بعدين للانف وللشفاه	13: وجود الفم
14: اظهار الذقن والجبهة: الرسم الامامي	14: اظهار بعدين للشفاه
15: مساقط الذقن الظاهرة والتمييز بين الذقن والشفة السفلى: الرسم الامامي	15: احمر الشفاه: تجميل الشفاه
16: اظهار خطوط الفك:	16: اظهار بعدين للانف والشفاه
17: اظهار عظمة الانف:	17: اظهار الذقن والجبهة
18: وجود الشعر:1. اي محاولة لاظهار الشعر	18: اظهار خطوط الفك
19: وجود الشعر: 2: اظهار الشعر على شكل خطوط	19: وجود الشعر:1. اي محاولة لاظهار الشعر
20: وجود الشعر: 3 تصفيف الشعر	20: وجود الشعر: 2: اظهار الشعر على شكل خطوط
21: وجود الشعر: 4 تظليل الشعر او تمشيطه	21: وجود الشعر: 3 تصفيف الشعر
22: وجود الاذنين:	22: وجود الشعر: 4 تظليل الشعر او تمشيطه
23: اظهار الاذنين في مكانهما الصحيح وبطريقة متناسبة	23: وجود العقود في الرقبة او الحلق او الاذن
24: وجود الاصابع	24: وجود الذراعين
25: ان يكون عدد الاصابع صحيحا	25: اظهار الكتفين
26: تفاصيل الاصابع صحيحة	26: اظهار الذراعين جانبا او مشغولة بنشاط ما
27: صحة رسم الابهام	27: اظهار مفصل الكوع
28: وجود الايدي	28: وجود الاصابع

اولا: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانيا: تفصيلات عناصر رسم المرأة
29: اظهار المعصم والكاحل	29: ان يكون عدد الاصابع صحيحا
30: وجود الذراعين	30: تفاصيل الاصابع صحيحة
31: اظهار الكتفين (1)	31: صحة رسم الابهام
32: اظهار الكتفسن (2)	32: وجود الايدي
33: اظهار الذراعين جانبا او مشغولة بنشاط ما	33: وجود الساقين
34: اظهار مفصل الكوع	34: اظهار مفصل الساق
35: وجود الساقين	35: اي اظهار للقدمين (1)
36: اظهار مفصل الساق (1)	36: اظهار القدمين: التناسب (2)
37: اظهار مفصل الساق (2)	37: اظهار القدمين (3)
38: اظهار مفصل الركبة	38: ان يكون الحذاء نسائيا (1)
39: اي اظهار للقدمين (1)	39: اظهار الحذاء: الموديل (2)
40: اظهار القدمين (2): التناسب	40: وضع القدمين صحيحا بالنسبة للشكل
41: اظهار القدمين (3): الكعب	41: اتصال الذراعين والساقين (1)
42: اظهار القدمين: الرسم المنظوري	42: اتصال الذراعين والساقين (2)
43: اظهار القدمين: التفصيلات	43: اظهار الملابس (1)
44: اتصال الذراعين والساقين: 1	44: اظهار الملابس: الكمين (1)
45: اتصال الذراعين والساقين: 2	45: اظهار الملابس: الكمين (2)
46: اظهار الجذع:	46: اظهار خطوط الرقبة (1)
47: تناسب الجذع مع اظهار بعدين	47: اظهار خطوط الرقبة: القبة (2)
48: تناسب الرأس: 1	48: اظهار الخصر
49: تناسب الرأس: 2	49: اظهار الخصر (2)
50: تناسب الوجه	50: اظهار التنورة
51: تناسب الذراعين: 1	51: عدم اظهار شفافية الملابس في الشكل

ثانيا: تفصيلات عناصر رسم المرأة	أولا: تفصيلات عناصر رسم الرجل
52: أظهار الزي النسائي	52: تناسب الذراعين: 2
53: اظهار الزي كاملا	53: تناسب الساقين
54: اظهار زي نسائي محدد	54: تناسب الاطراف في بعدين
55: اظهار الجذع	55: اظهار الملابس: 1
56: تناسب الجذع مع اظهار بعدين	56: الملابس: 2
57: تناسب الجذع والرأس	57: الملابس: 3
58: تناسب الرأس	58: الملابس: 4
59: تناسب الاطراف	59: الملابس: 5
60: تناسب الذراعين مع الجذع	60: الرسم الجانبي (بروفيل): 1
61: وضع الخصر	61: الرسم الجانبي (بروفيل): 2
62: منطقة اللباس	62: اظهار الوجه كاملا
63: التوافق الحركي للمفاصل	63: التوافق الحركي لخطوط الرسم
64: التوافق الحركي للخطوط	64: التوافق الحركي للمفاصل
65: التوافق الحركي الاعلى	65: التوافق الحركي الاعلى
66: التوافق الحركي لخطوط الرأس	66: التوافق الحركي لخطوط الرأس
67: التوافق الحركي لخطوط الصدر	67: التوافق الحركي لخطوط الجذع
68: التوافق الحركي لاظهار الورك "مفصل الساق"	68: التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين
69: التوافق الحركي لقصر غطاء الذراع	69: التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه
70: التوافق الحركي لبطة الساق	70: اساليب الرسم (الخربشة)
71: التوافق الحركي لتقاسيم الوجه	71: اساليب الرسم (خلق الموديل)
	72: اظهار حركة الذراعين
	73: اظهار حركة الساقين

- العناصر: 63، 64، 65 تعنى بالكيفية التي يسيطر بها الطفل على قلم الرصاص وتقيم الثبات والتأكد من حركة الخط وكذلك نوعية اعمال الخط والزوايا........الخ.
- العناصر: 66 – 69 تعنى باتجاه قلم الرصاص لانتاج شكل جيد. ان عمل الطفل يجب ان يرى على انه مارس سيطرة وثباتا وتأكيدا على القدم

أما فقرات رسم صورة الذات: فعددها 71 او 73 بحسب جنس المفحوص

ثانيا: اختبار مصفوفة رافن المتتابعة:

ظهر هذا الاختبار بصورة ملونة وتكون من (36) شكلا متدرجة في مستوى الصعوبة. ويعتبر الاختبار من مقاييس القدرة العقلية العامة وبخاصة القدرة على الملاحظة والتفكير وسرعة الاداء. يضم الاختبار خمس مجموعات لمستويات النمو العقلي من الطفولة وحتى سن 14 سنة وتم بناؤه على اساس نظرية سبيرمان للذكاء انطلاقا من مفهوم العامل العام الذي يتضمن قدرات عقلية في الادراك والعلاقات والمتشابهات بين الاشكال المعروضة تبلغ (60) شكلا. ويطلب من المفحوص ان يختار من بين البدائل الشكل المناسب ليضعه في الفراغ المحدد حيث تتضمن كل فقرة عددا من الاشكال المرسومة. وعلى المفحوص ان يدرك العلاقة بين الاشكال المعروضة عليه ومن ثم يختار الشكل المناسب من بين تلك الاشكال.يشار الى ان هذا الاختبار متحرر من التحيز الثقافي مما يجعل منه اداة في العديد من الدول والثقافات.

ثالثا: اختبار اوتيس – لينون للقدرة العقلية:

يشتمل هذا الاختبار على ستة مستويات تناظر الصفوف الدراسية المختلفة بحيث يناسب مراحل التعليم المختلفة بدءا من دور الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويستغرق تطبيق اختبار المستوى الابتدائي حوالي (30) دقيقة، بينما يستغرق تطبيق اختبارات المستويات الاعلى الى حوالي الساعة.

يتضمن الاختبار في صورته الاخيرة انواعا مختلفة من المفردات التي ترتب حلزونيا او دائريا لتشمل جوانب لفظية وتعليمية للعامل العام (G) في نظرية سبيرمان لبنية الذكاء. بحيث ينتج عن الاختبار درجة كلية واحدة يتم تحويلها الى نسبة ذكاء انحرافية ورتب مئينية للصفوف المدرسية. وقد تراوحت قيم معامل ثبات درجات

الاختبار بطريقة الصيغ المتكافئة بين (0.83 – 0.90) وتزداد قيمة معامل الثبات بزيادة العمر الزمني للافراد.

رابعا: مقاييس مكارثي للقدرة العقلية للاطفال:

ظهر هذا المقياس في عام 1972 ويهدف الى قياس الذكاء العام عند الاطفال خاصة اولئك الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد توفرت للمقياس دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامه في قياس الذكاء العام للاطفال في الفئات العمرية من 2.5 – 8.5. وقد تم تطوير صورة اردنية معربة للمقياس من قبل البطش عام 1986 تميزت بدلالات صدق وثبات مرتفعة (الروسان، 1999).

يعتبر مقياس مكارثي للقدرة العقلية للاطفال من المقاييس التي تجمع بين الاداء اللفظي والاداء العملي للمفحوص، وتشخيص عدد من القدرات العقلية كالقدرة اللفظية، والقدرة الادائية، والقدرة العددية، والقدرة على التذكر، والقدرة على التآزر البصري – الحركي، والقدرة الادراكية والمعرفية. ويتميز المقياس في زيادة نشاط المفحوص واثارة دافعيته للاداء.

McCARTHY SCALES OF CHILDREN'S ABILITIES

Record Form

SAMPLE CASE

شكل رقم: (6:1)

الصفحة البيانية للأداء على مقاييس مكارثي للقدرة العقلية

يتألف المقياس من ستة مقاييس فرعية هي:

- **المقياس اللفظي Verbal subtest**: وعدد فقراته (5) فقرات. ومن امثلته الطلب من المفحوص تذكر الصور
- **المقياس الادائي Perceptual performance subtest** وعدد فقراته (7) فقرات. ومن امثلته الطلب من المفحوص بناء مكعب مشابه للنموذج
- **المقياس الكمي Quantitative subtest** وعدد فقراته (3) فقرات. ومن امثلته الطلب من المفحوص اعادة سلسلة من الارقام بالطريقة العادية والطريقة العكسية
- **المقياس الحركي Motor subtest** وعدد فقراته (3) فقرات. ومن امثلته الطلب من المفحوص تأدية مهارات حركية باستخدام ذراعه كالقبض والقذف
- **مقياس التذكر Memory subtest** وعدد فقراته (4) فقرات مكررة. ومن امثلته الطلب من المفحوص تذكر كلمة، جملة، قصة.
- **المقياس المعرفي العام General cognitive subtest** وعدد فقراته (15) فقرة. ومن امثلته الطلب من المفحوص تسمية اشياء من مجموعات معينة.

خامسا: اختبار الكفاية العقلية:

طور منيزل (1981) مقياس للذكاء المصور تتوفر فيه دلالات صدق وثبات تبرر استخدامه في الكشف عن القدرة العقلية للاطفال العاديين والمعوقين عقليا في الاردن. للفئات العمرية من 3 – 10 سنوات. ويتم تطبيقه بطريقة فردية او جمعية.

يتألف المقياس من (80) فقرة (لوحة) تغطي خمس اختبارات فرعية هي:

- **اختبار المفردات**: يتألف الاختبار من (20) فقرة مرتبة حسب مستوى الصعوبة. ويطلب من المفحوص باللهجة العامية أن يضع اصبعه او يشير الى صورة الطاولة مساعدا اياه اذا لزم الامر ثم يطلب منه أن يشير الى فقرات الاختبار مثل: طبلة، مروحة، فيل، باقة زهور...الخ.
- **اختبار المتشابهات**: يتألف من (20) فقرة مرتبة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص النظر الى الصورة/ الصور التي تقع على يمين اللوحة. ثم يطلب منه ان يضع اصبعه على الصورة التي تشبهها من بين الصورة التي تقع على يسار اللوحة.
- **اختبار المعلومات والفهم**: يتألف من (15) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص النظر الى الصورة/ الصور التي

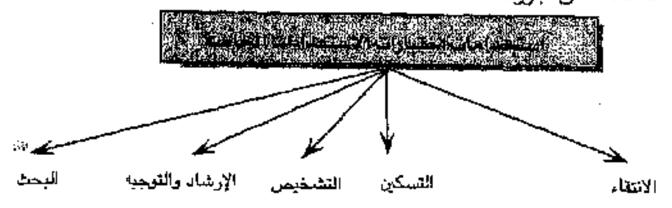
تقع على يمين اللوحة، أو صورة الشيء الذي بنيت او يمتد تحت الارض. وهكذا.

- **اختبار المتضادات:** يتألف من (15) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص ان يشير الى الصورة المختلفة عن بقية الصور.
- **اختبار القدرة العددية:** يتألف الاختبار من (20) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص أن يضع اصبعه او يشير الى الصورة/ الصور التي تمثل مفهوما عدديا. مثلا اكبر طابة ، اصغر تفاحة ، .... الخ.

5: اختبارات الاستعدادات الخاصة:

تختلف اختيارات الاستعدادات الخاصة في درجة خصوصية او نوعية القدرات او المهارات التي تقيسها. وتتطلبها مهن او اعمال او انشطة معينة. وقد اشار علام (2006) الى ان هذه الاختبارات تستخدم للتنبؤ بالنجاح او الفشل او في تعلم مجال دراسي متخصص. وقد تستخدم للتنبؤ بالاداء في مهنة او عمل معين. وهناك بطاريات واختبارات استعدادات متعددة تستخدم لاغراض الارشاد والتوجيه التربوي والمهني. فلكل من هذه الاختبارات يشتمل على قياس استعدادات خاصة تزودنا بمعلومات ترتبط بالاستعداد الدراسي والمهني.

وتستخدم اختبارات الاستعدادات الخاصة بشكل فاعل في المؤسسات التعليمية والمهنية لاغراض متعددة من ابرزها:



- **الانتقاء:** فقد تستخدم اختبارات الاستعداد لاغراض الانتقاء Selection بهدف اتخاذ القرارات الصائبة بالرغم من ان القائمين على بناء هذه الاختبارات يهتمون في التحقق من الصدق المرتبط بمحك الاختبار بحيث تكون درجاته مرتبطة بمحك معين ارتباطا مرتفعا.

- **التسكين**: يفترض مصمموا اختبارات الاستعدادات الخاصة ان تكون متفقة مع ميول واهتمامات المؤسسة التربوية او المهنية التي اعدت الاختبارات لصالحها.
- **التشخيص**: وتفيد هذه الاختبارات في تشخيص مشكلات الطلاب او العاملين في المؤسسات التربوية والمهنية كما تفيد في تحديد المهارات اللازمة لتعلم موضوع او مهنة معينة وتساعد في تصميم الاجراءات العلاجية المناسبة.
- **الارشاد والتوجيه**: كما تستخدم هذه الاختبارات في الارشاد النفسي والتربوي لتعريف الطلاب والعاملين في المؤسسات التربوية والمهنية بقدراتهم المتمايزة. وعلى المرشد في هذه الحالة عدم تفسير الدرجات المنخفضة في اختبار معين بطريقة تؤثر سلبا في مفهوم الذات لديهم. وعليه بالمقابل توظيف الدرجات المرتفعة في حفز دافعيتهم واشعارهم بقدراتهم مع الاخذ بعين الاعتبار الاداء السابق للفرد وميوله.
- **البحث**: تستخدم اختبارات الاستعدادات في العديد من البحوث النفسية والتربوية وتستخدم درجاتها كمتغيرات مستقلة في تصميم البحوث على الرغم من امكانية استخدام هذه الدرجات كمتغيرات تابعة.

5 : 1 بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة:

حاول عدد من العلماء بناء بطاريات من الاختبارات لقياس قدرات او سمات متعددة تتطلبها انواع مختلفة من الاعمال او الانشطة تسمح باجراء مقارنات بين قدرات الفرد نفسه. مستخدمين في ذلك اسلوب التحليل العاملي في التوصل الى الابعاد او العوامل.

وهناك العديد من بطاريات الاستعدادات المتعددة الا ان اكثر بطاريات الاستعدادات شيوعا واستخداما هما اختبارات الاستعدادات الفارقة. وبطارية اختبارات الاستعداد العام.

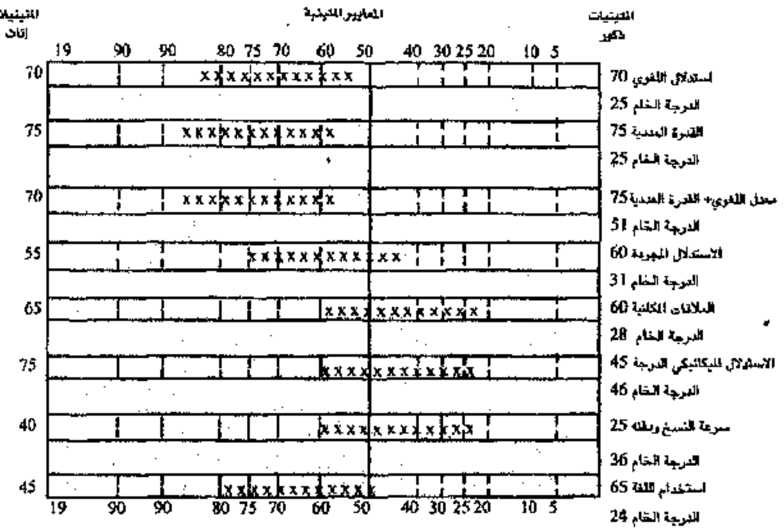
أولا: اختبارات الاستعدادات الفارقة(Differential Aptitude tests(DAT:

اعد هذه البطارية كل من بينيت وسيشور ووايزمان Bennett, Seashore & Wesman بهدف تقديم معلومات تتعلق ببروفيل قدرات متعددة تستخدام في التوجيه والارشاد النفسي والتربوي. وقد اشتملت البطارية على (8) اختبارات فرعية يطبق كل منها على حدة وهذه الاختبارات هي على النحو الاتي:

- **الاستدلال اللغوي:** تكملة جمل ناقصة باستخدام كلمات معطاه
- **القدرة العددية:** حساب وعمليات حسابية
- **الاستدلال المجرد:** اكمال متسلسلات شكلية
- **العلاقات المكانية:** تكوين شكل معين من انماط شكلية معطاه
- **الاستدلال الميكانيكي:** اجابة اسئلة تتعلق بمبادىء ميكانيكية ممثلة بصور معطاه
- **سرعة النسخ ودقته:** التعرف على مجموعات معينة مركبة من حروف وارقام
- **استخدام اللغة:** التهجي، والنحو، وعلامات الترقيم

ويقوم المفحوص بالاجابة عن اسئلة الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد بحيث تمثل مجموع درجات اختبار الاستدلال اللغوي واختبار القدرة العددية مؤشرا للاستعداد الدراسي. ويكون مستوى قدرة الطالب في اي مجالين متساويا اذا كان هناك تداخل في نهايات الشريطين الممثلين لهذين المجالين. اما اذا لم يكن هناك تداخل فان قدرة الطالب في المجال الذي حصل فيه على درجة اعلى يحتمل ان تكون قدرته فيه اعلى.

هذا وقد تمتعت هذه البطارية بقيم ثبات تراوحت ما بين: 0.87 – 0.97 للذكور وما بين 0.83 – 0.96 للاناث ويستغرق تطبيقه على الفرد حوالى ثلاث ساعات تقريبا.



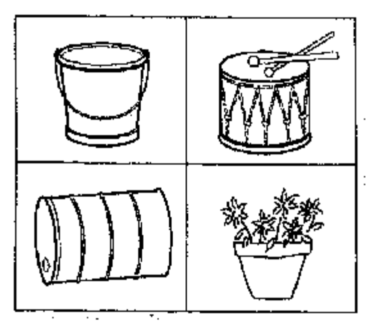
ثانيا: بطارية اختبارات الاستعداد العام General Aptitude test battery (GATB)

اعد هذه البطارية مكتب خدمات التوظيف بالولايات المتحدة الامريكية اعتماد تحليل مختلف الاعمال ونتائج التحليل العاملي لعدد كبير من الاختبارات المتعلقة بمهن مختلفة بلغ عددها (59) اختبارا. واشتملت في طبعتها الحديثة على (12) اختبارا فرعيا ينتج عنها درجات لتسعة عوامل مختلفة هي:

- **الذكاء**: وهو مركب من الاختبارات الفرعية الثلاث وهي: المفردات اللغوية والاستدلال الحسابي والتصور المكاني.
- **القدرة اللفظية**: مفردات لغوية، استخدام المترادفات، والمتناقضات في المعنى
- **القدرة العددية**: اجراء عمليات حسابية، واستدلال حسابي
- **القدرة المكانية**: القدرة على تصور اشكال في الفراغ ثلاثي الابعاد
- **ادراك صيغ وانماط بصرية**: مزاوجة رسوم لأدوات واشكال هندسية
- **الادراك الكتابي**: مزاوجة اسماء
- **التآزر الحركي**: القدرة على وضع علامات معينة داخل مجموعة من المربعات
- **مهارة الاصابع**: القدرة على تجميع وفك مسامير البرشام والحلقات المعدنية
- **المهارة اليدوية**: القدرة على النقل والتركيب في لوحة مثقبة

يستغرق تطبيق هذه البطارية حوالي ساعتين ونصف الساعة. وتراوحت قيم معاملات ثبات درجات الاختبارات الفرعية (0.80 – 0.90) وتستخدم هذه البطارية بشكل فاعل لأغراض الارشاد التربوي.

ثالثا: مقياس المفردات اللغوية المصورة:



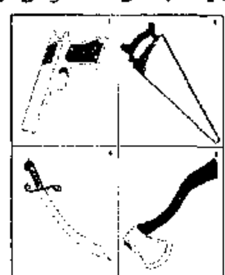
ظهرت الصورة الاولية لمقياس المفردات اللغوية عام 1959 من قبل دون لويد Dunn. Lioyed وروجعت في عام 1965. وتم تقنينه على عينة من اربعة الاف طفل في جنوب الولايات المتحدة الامريكية. ويتألف من صورتين متكافئتين (A) و (B) يمثل كل منهم (75) فقرة. لقياس وتشخيص قدرة

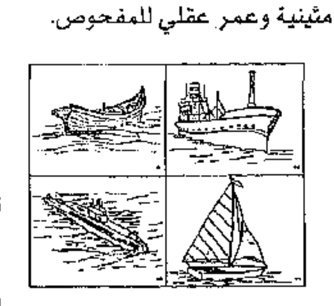


المفحوص العقلية للفئات العمرية من سن (2) وحتى سن (18) ويطبق بطريقة فردية. ويستغرق تطبيقه من 10 – 15 دقيقة. ومن فقراته: الاشكال: (1، 2).

يعتبر هذا المقياس من المقاييس التي يسهل على الاخصائي النفسي تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه في وقت قصير جدا كما يعتبر مناسبا للاطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية تعبيرية. خاصة الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والمعاقين عقليا او سمعيا وذوي حالات الشلل الدماغي.

يتضمن المقياس دليلا يبين اجراءات تطبيقه وتصحيحه كأن يطلب من المفحوص ان يشير الى صورة "الطبل" في الشكل الاول. ويشير الى صورة السهم في الشكل الثاني. وعلى الفاحص التوقف عن تقديم فقرات الاختبار بعد (8) اخطاء متتالية من قبل المفحوص. وتحدد الدرجة الخام للمفحوص ومن ثم تحول بناء على جداول المعايير الخاصة بالمقياس الى نسبة ذكاء والى درجة مئينية وعمر عقلي للمفحوص.





هذا وقد تم تطوير اختبار مفردات مصور للطفل الاردني من قبل جرار عام 1986. توفرت فيه دلالات صدق وثبات عالية. يتألف من (80) لوحة مرتبة تصاعديا حسب مستوى صعوبتها. ويقيس مهارة اللغة الاستقبالية والذكاء اللفظي لدى الاطفال العاديين والمعاقين عقليا في الفئات العمرية (3 - 10) سنوات. ومن امثلته الاشكال (3 و 4).

رابعا: مقياس المهارات اللغوية:

طور كل من الروسان وجرار (1986) مقياسا للمهارات اللغوية هدفت الى التوصل الى دلالات عن صدق وثبات صورة اردنية معدلة من مقياس جامعة ولاية

متشيجان الامريكية للمهارات اللغوية للمعوقين عقليا. حيث يقدم المقياس وصفا لمستوى أداء الطفل اللغوي من حيث ايجابياته وسلبياته. يقوم الاخصائي في قياس اللغة في:

- قياس وتشخيص الحالة
- اعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للاطفال المعوقين عقليا ممن يعانون من مشكلات لغوية
- تقييم مدى فعالية البرامج التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بالجانب اللغوي المقدمة للاطفال المعوقين عقليا

تتألف الصورة الاردنية للمقياس من (81) فقرة موزعة على خمسة ابعاد هي:

- **الاستعداد اللغوي المبكر** وعدد فقراته 12 فقرة
- **التقليد اللغوي المبكر** وعدد فقراته 6 فقرات
- **المفاهيم اللغوية الاولية** وعدد فقراته 5 فقرات
- **اللغة الاستقبالية** وعدد فقراته 21 فقرة
- **اللغة التعبيرية وعدد** فقراته 37 فقرة

خامسا: مقياس المهارات العددية:

وطور الروسان (1988) الصورة الاردنية لمقياس المهارات العددية للمعوقين عقليا من مقياس جامعة ولاية متشيجان الامريكية للمهارات العددية للمعوقين عقليا. من اجل تحقيق الاغراض التالية:

- قياس المفاهيم العددية وتشخيصها
- استخدام نتائج هذا المقياس في اعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للمهارات العددية
- تقييم مدى فاعلية البرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالمهارات العددية في المؤسسات التربوية والمهنية.
- استخدام المقياس كأداة في البحوث ذات العلاقة في ميدان التربية الخاصة.

يتميز المقياس بدلالات ثبات مرتفعة بلغت (0.98) للعاديين وما بين (0.88 – 0.99) للمعاقين عقليا بدرجات مختلفة. كما يتألف المقياس من (92) فقرة متدرجة في الصعوبة تشتمل على المهارات الاساسية التالية:

- مهارات التآزر البصري الحركي

- مهارات مطابقة الاشكال والالوان والاحجام والارقام والاطوال والاوزان والكميات
- مهارات تصنيف الاشكال والالوان والاحجام والارقام والاطوال والاوزان والكميات
- مهارات العد الالي
- مهارات التعرف الى الاشكال الهندسية والالوان والاحجام والارقام والنقود وايام الاسبوع
- مهارات تسمية الاشكال الهندسية والالوان والاحجام والاوزان والاطوال والنقود وايام الاسبوع واشهر السنة
- مهارات كتابة الارقام وحجمها وطرحها

سادسا: مقياس مهارات القراءة:

كما طور كل من الروسان والعامري (1988) صورة اردنية لمقياس مهارات القراءة من مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا الذي تم اعداده في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيجان الامريكية عام 1976 لاهداف قياس وتشخيص مهارات القراءة لدى المعوقين عقليا. وقد توفرت دلالات صدق وثبات مرتفعة للصورة الاردنية للمقياس. حيث بلغت قيم معاملات الثبات (0.95) للعاديين و(0.78 – 0.97) للمعاقين عقليا بدرجات مختلفة.

يتألف المقياس في صورته الاصلية من (13) فقرة متدرجة الصعوبة تغطي مهارات التعرف الى الكلمة، والاصغاء الى الكلمة، ومطابقة الكلمة، والقراءة الجبرية. وفقرات المقياس هي:

- تقليب صفحات الكتاب
- التعرف الى الاشياء
- التعرف الى الصور
- الاصغاء الى القصة
- التعرف الى الصور في الكتاب
- مطابقة الحروف الهجائية
- التعرف الى الحروف الهجائية
- قراءة الحروف الهجائية

- التعرف الى الكلمات الضرورية
- قراءة الكلمات الضرورية
- التعرف الى المعلومات الشخصية
- قراءة المعلومات الشخصية
- قراءة جملة مكونة من كلمات معروفة

سابعا: مقياس مهارات الكتابة:

تم تطوير مقياس مهارات الكتابة من قبل الروسان (1987) في دراسة قام بها من اجل التوصل الى دلالات عن صدق وثبات الصورة الاردنية المعدلة من مقياس مهارات الكتابة والذي تم اعداده في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيجان الامريكية عام 1976. وقد تكون المقياس في صورته الاصلية من (17) فقرة متدرجة الصعوبة بحيث يغطي مهارات نقل الخطوط، تقليد كتابة الحروف الهجائية، تقليد كتابة الارقام، كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة، كتابة الارقام من الذاكرة، كتابة وملء البيانات من نموذج. وتألفت فقرات المقياس في صورته الاصلية من:

- وضع علامة على الورقة
- تقليد رسم خطوط مستقيمة
- نقل خط مستقيم من نموذج
- نقل خط مستقيم من الذاكرة
- تقليد رسم خطوط منحنية
- نقل خطوط منحنية من نموذج
- نقل خطوط منحنية من الذاكرة
- رسم اشكال هندسية
- نقل الحروف الهجائية من نموذج
- نقل الحروف الهجائية من الذاكرة
- تقليد كتابة الارقام من 1 – 10
- كتابة الارقام من 1 – 100 من نموذج
- كتابة الارقام من 1 – 100 من الذاكرة
- كتابة المعلومات الشخصية من نموذج

- كتابة المعلومات الشخصية من الذاكرة
- كتابة المعلومات الشخصية
- تعبئة طلب/ نموذج بالبيانات الشخصية

هذا، وقد توفرت دلالات عن ثبات الصورة الاردنية من المقياس بلغت لمجموعة العاديين (0.91) بينما تراوحت لمجموعة المعاقات بدرجات مختلفة ما بين 0.29 للاعاقات الشديدة و0.95 للاعاقات العقلية البسيطة

5 : 2 اختبارات الاستعدادات والقدرات النوعية :

تقيس اختبارات الاستعدادات المتعددة مجموعة من القدرات يستخدم بعضها في المواقف الاكاديمية وبعضها الاخر في المواقف المهنية. ويهتم مصمموا هذه الاختبارات الى قياس قدرة نوعية محددة قياسا اكثر عمقا بدلا من اهتمامهم بتقديم بروفيل لعدة قدرات.

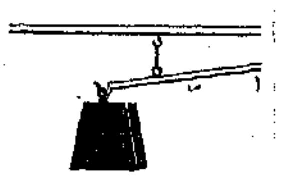
أولا : اختبارات القدرة الميكانيكية:

استخدم بعض الباحثين القدرة الميكانيكية باعتبارها تتضمن القدرة على القيام بجميع انواع الاعمال الميكانيكية مثل عمليات الحل والتركيب واستخدام الادوات والاجهزة المختلفة. ويبدو لاول وهلة ان من يحصل على نتائج مرتفعة على اختبار القدرة الميكانية يستطيع القيام بأي عمل ميكانيكي بعد الحصول على التدريب المناسب. دون النظر الى الفروق العديدة في طبيعة الانواع المختلفة من الاعمال الميكانيكية. وان القدرة الميكانيكية ليست قدرة واحدة وانما تتضمن عدة عناصر من القدرات الاولية. وبعض الباحثين استخدم القدرة الميكانيكية على اعتبار انها تتضمن القدرة الحركية التي تظهر بوضوح في المهارة اليدوية التي تتطلبها كثير من الاعمال الميكانيكية. الا ان فريقا ثالثا من الباحثين من ابرزهم جاكوبسن Jacobsen وسوبر قد بينوا ان مقاييس الاستعداد الميكانيكي لا ترتبط بمقاييس القدرة الحركية. مما حدا بعدد آخر من الباحثين اجراء دراسات مستفيضة من اجل تحديد العناصر المختلفة التي تتكون منها القدرة الميكانيكية. ووجدت تلك الدراسات عاملا أساسيا هي الخبرة الميكانيكية Mechanical experience كما حددت تلك الدراسات وجود عاملين آخرين بالاضافة الى الاستعداد الميكانيكي العام هما :

- **التصور البصري Vusualization** : وهو يمثل القدرة على التصور الذهني للصور البصرية كما يحدث مثلا في تصور الاشكال المختلفة للرسوم الهندسية.
- **العلاقات الميكانيكية Spatial relations**: ويمثل القدرة على ادراك النماذج المكانية بدقة ومقارنتها بعضها ببعض.وادراك اوجه التشابه او الاختلاف بينها.

عزيزي القارىء: يمكنك استخدام نوعين من اختبارات القدرة الميكانيكية. ويمثل النوع الاول من الاختبارات. اختبارات الورقة والقلم او الاختبارات الكتابية او اختبارات الاجهزة. ومن انواع الاسئلة لهذه الاختبارات ما يلي:

1. **اسئلة الفهم الميكانيكي** Mechanical comprehension:

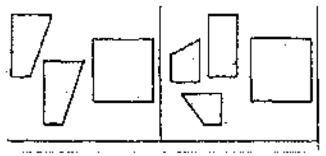


في مثل هذه الاسئلة يطلب من المفحوص حل بعض المشكلات الميكانيكية التي تطبيق بعض المبادىء الميكانيكية. كأن يطلب من الفرد ان يصدر احكاما على اساس بعض الرسوم التي تصاحبها بعض الاسئلة المعينة.

مثال: في الشكل رقم: (3: 7) أي نقطة (أ) أو (ب) يجب ان يضغط الانسان الى اسفل حتى يمكن رفع الثقل بسهولة؟

- يجب ان يكون الضغط في أ
- يجب أن يكون الضغط في ب
- يمكن رفع الثقل بنفس السهولة سواء ضغط الانسان في أ ام في ب

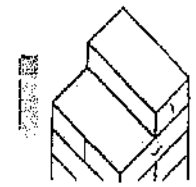
2. **أسئلة العلاقات المكانيكية** Spatial relations:



في هذه الاسئلة يطلب من المفحوص ان يصدر بعض الاحكام المتعلقة بفهم العلاقات المكانية بينها.

مثال: في الشكل التالي بين كيف يمكن وضع الاجزاء الصغيرة في الشكل الكبير الذي على يمينها. شكل رقم: (4: 7)

3 - **عد المكعبات او المستطيلات:**





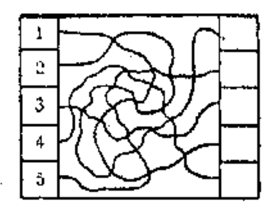
مثل هذه الاسئلة تهدف الى قياس القدرة على ادراك العلاقات المكانية "عد المكعبات" او "عد المستطيلات".

مثال: بين عدد المستطيلات الملاصقة لكل مستطيل عليه حرف في الشكل التالي، وارسم دائرة حول العدد الصحيح في مقابل كل حرف. شكل رقم: (5 :7)

- أ – 23456
- ب – 23456
- ج – 23456
- د – 23456

4 - التتبع Pursuit:

في هذه الاسئلة يطلب من المفحوص ان يتتبع بالبصر فقط أحد الخطوط من بين مجموعة من الخطوط المتشابكة بحيث يقيس هذا النوع من الاختبارات دقة الملاحظة للتفصيلات المكانية. كما في الشكل رقم: (6: 7).



5 - سرعة ادراك العلاقات المكانية:

في هذا النوع من الاسئلة يمكنك قياس سرعة ادراك اوجه الشبه او الاختلاف في بعض الاشكال الهندسية. كما في الشكل رقم: (7 :7)

6 - المعلومات:

تهدف اسئلة الاختبارات من هذا النوع الى معرفة مقدار المعلومات الاساسية التي اكتسبها الفرد عن الادوات والاجهزة الميكانيكية المختلفة او عن بعض الاعمال والحرف. كما أن هذا النوع يستخدم لقياس استعدادات الفرد الميكانيكية والتي يفترض ان يكون قد اكتسبها في خبراته السابقة.

ثانيا: اختبارات القدرات الحركية:

تشير اختبارات القدرة الحركية مجموعة من القدرات المتعلقة بالمهارة اليدوية والتآزر العضلي والحسي. وتبرز اهمية هذه

الاختبارات في العديد من الاعمال ذات الطابع اليدوي او التي تحتاج الى مهارة يدوية من قبل العاملين بها. وقد اشارت الدراسات الحديثة التي اجريت على اختبارات القدرة الحركية وجود ثلاثة أنواع من القدرات الحركية هي:

- **سرعة الحركة Motor speed**: وهي القدرة على القيام في سرعة ودقة بسلسلة من الحركات التي تتطلب التآزر بين العين واليد..
- **التآزر الحركي Motor coordination**: وهي القدرة على التآزر بين حركات العضلات الكثيرة في البدن
- **مهارة الاصابع Finger dexterity**: وهي القدرة على تناول الاشياء بالاصابع في سرعة ودقة

ومن انواع اختبارات القدرات الحركية:

- التنقيط Dotting : تهتم هذه الاختبارات بقياس السرعة والدقة في القيام بالحركات التي تتطلب تآزر العين واليد. ويطلب من المفحوص عادة ان يقوم بوضع نقطة واحدة او عدة نقط في منتصف مجموعة من الدوائر او المربعات الصغيرة التي تكون مرتبة ترتيبا منتظما او غير منتظم.
- **التأشير أو النقر Tapping**: يقيس هذا الاختبار سرعة القيام بالحركات التي تتطلب التآزر بين العين واليد. ولكنها لا تهتم بقياس الدقة في القيام بهذه الحركات. ويطلب من المفحوص عادة أن ينقر او يؤشر بالقلم بسرعة مجموعة من الدوائر او المربعات
- **التعقب Tracing**: يقيس هذا الاختبار السرعة والدقة في تعقب احد الممرات او الطرق. مما يتطلب تآزر العين واليد. حيث يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات ان يتتبع الممر وان يرسم خطا على الورق يمر بهذا الممر.
- **النقل: Copying**: يقيس هذا الاختبار القدرة على ادراك العلاقات المكانية. ويطلب فيها من المفحوص القيام بتمرير خط على بعض النقط بحيث يتكون رسما شبيها برسم معين.
- **مهارة الاصابع Finger dexterity**: في هذا النوع من الاختبارات يطلب من

المفحوص ان يلتقط بأصابعه مسامير صغيرة خشبية او معدنية ويضعها في ثقوب موجودة في لوحة معينة. وقد يطلب اليه ان يستخدم الملقط في التقاط المسامير ووضعها في الثقوب.

- **المهارة اليدوية Hand Dexterity**: يهتم هذا النوع من الاختبارات بقياس المهارة في القيام بحركات تتضمن استخدام اليدين والرسغين كاختبار كروفورد لمهارة الاجزاء الصغيرة
- **التآزر الحركي Motor coordination**: يقيس هذا الاختبار التآزر بين حركات اليدين حيث يطلب من المفحوص ان يقوم بعمل يتطلب استخدام اليدين معا. او استخدام اليد والقدم معا.
- **زمن الرجع Rreaction time**: يقيس هذا الاختبار السرعة في الاستجابة لمنبه معين. حيث يطلب من المفحوص ان يضغط على مفتاح كهربائي بمجرد رؤية ضوء.

ثالثا: اختبارات المهارات البصرية:

من الاختبارات الشائعة لقياس حد البصر القوائم التي تحتوي على بعض الحروف او الرسوم والتي يطلب من المفحوص ان يميزها عن بعد. كاختبار دائرة لاندولت Landolt ring واختبار الخطوط المتوازية. وهناك اختبارات رؤية الالوان مثل اختبار اصواف هولجرن Holmgren woolens حيث يعطى المفحوص في هذا الاختبار عدة فتل صوفية مختلفة الالوان ويطلب منه ان يجمع الفتل ذات الالوان المتشابهة بعضها الى بعض. وكذلك اختبار ايشيهارا Ishihara الذي يتضمن بطاقات تحتوي على بقع من الالوان المختلفة. بحيث يستطيع الشخص الذي يرى الالوان ان يميز في هذه البطاقات بعض الاعداد. اما الشخص الذي لا يرى الالوان فلا يستطيع قراءة هذه الاعداد

رابعا: اختبارات القدرة الكتابية:

تقيس هذه الاختبارات استعدادات الفرد لكثير من الاعمال او الوظائف الكتابية وتحتوي عادة على نماذج من المهمات او الواجبات التي تتضمنها الوظائف الكتابية. وبعض هذه الاختبارات تقيس جوانب اخرى تقيسها اختبارات الذكاء بشكل عام. وتتضمن هذه الاختبارات ما يلي:

- **الهجاء**: يهدف الى التحقق من معرفة الفرد باللغة وقدرته على الكتابة الصحيحة

- **المشكلات الحسابية**: وهي تشبه الى حد كبير الاختبارات التي ترد عادة في اختبارات الذكاء
- **التعويض Substitution**: كأن يقوم المفحوص بوضع الرمز المقابل لكل حرف او رقم تبعا لشفرة معينة يمكن للمفحوص الرجوع اليها كلما اراد ذلك.
- **الشطب Cancellation**: حيث يطلب من المفحوص شطب جميع الحروف او الاعداد التي من نوع معين. كأن يطلب منه ان يشطب حرف ك و س. من السطر التالي: دم ك و ك ا س ت ق ب ك م س ب ك ز ص ك ط ن ل ك ع ف س ج
- **مقارنة الاعداد**: حيث يطلب الى المفحوص مقارنتها ووضع علامة (×) امام الازواج المتشابهة. ووضع علامة – امام الازواج غير المتشابهة. مثال ذلك: 57683 × 57683، 703821 – 703921، 3159274 × 3159274
- **مقارنة الاسماء**: حيث يطلب الى المفحوص مقارنتها ووضع علامة (×) امام الازواج المتشابهة من الاسماء. ووضع علامة – امام الازواج غير المتشابهة
- **نقل البيانات**: حيث يطلب من المفحوص نقل الجداول والبيانات بنفس النظام الذي يقم له.
- **التبويب**: يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات تبويب بعض البيانات بصورة منتظمة.
- **معاني الكلمات**: ويطلب من المفحوص كذلك في هذا الاختبار ذكر معاني بعض الكلمات بهدف معرفة مدى المامه باللغة.

خامسا: اختبارات الاستعدادات الموسيقية والفنية:

قدم سيشور وزملاؤه اختبارا للاستعدادات الموسيقية والفنية تقدم مفرداته مسجلة على شرائط. وتشتمل على ستة اختبارات هي: تمييز درجة النغم، وتمييز علو الصوت، وتمييز الزمن، والحكم على الزمن، والحكم على الايقاع، وذاكرة النغم. مشيرين الى ان هذه القدرات أساسية في تنمية الكفاءة في الموسيقى. وهي تناسب الاطفال والمراهقين ويستغرق تطبيقها ساعة واحدة تقريبا بمعدل (10) دقائق لكل اختبار. وقد تراوحت درجات معاملات الثبات لهذه الاختبارات ما بين (0.55 – 0.90) كما ان درجات هذه الاختبارات ترتبط بمحكات التدريب الموسيقى ارتباطا تتراوح قيمته بين (0.30 – 0.40).

كما قدم ماير اختبارا للحكم الفني Meier Art Judgement Test ويعد هذا الاختبار من الاختبارات الاكثر شيوعا ويشتمل على (100) زوج من اللوحات الفنية الشهيرة. واحدى لوحات كل زوج تعد اصلية بينما اللوحة الاخرى فانها تعد نسخة معدلة من الاولى. ويطلب من المفحوص تحديد اوجه الاختلاف بينهما. وايهما الافضل. ويمكن تطبيق هذا الاختبار على الافراد الذين يختلفون اختلافات محددة في خبراتهم الفنية.

وقدم هورن قائمة للاستعداد الفني Horn Art Aptitude Inventory اشتمل على جزئين احدهما يتطلب رسم (20) شيئا مختلفا ولكنه مألوف. مثل شجرة، كتاب في زمن يتراوح بين 3 و 10 ثواني. اما الجزء الاخر فيتطلب التخيل حيث يشتمل على (12) مستطيلا يتضمن كل منها خطوطا متعددة يستند اليها الفرد في رسم صورة ممثلة وتتميز بصدق مرتفع وبلغ معامل ارتباط درجاتها (0.53).

سادسا: مقياس تورانس للتفكير الابداعي:

ظهر هذا المقياس في صورته الاولية عام 1966 وروجع عام 1974 بهدف الكشف عن الطلبة من ذوي التفكير الابداعي وتنمية قدراتهم الابداعية. وطوره للبيئة الاردنية الشنطي عام 1983. وتم التحقق من خصائصه السيكومترية حيث اشارت العلاقة بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجاته الفرعية على الطلاقة والمرونة والاصالة ما بين (0.6 – 0.63).

يصلح تطبيق المقياس على الافراد ابتداءا من سن الروضة وحتى سن 20 سنة. مع التأكيد على التزام الفاحص بتعليمات تطبيق وتصحيح المقياس. حيث يطلب من المفحوص ان يستخدم خياله في الاجابة عن اسئلة تطرح عليه تتعلق بصورة معروضة امامه. مثال ذلك:

- انظر الى الصورة؟
- ماذا يحدث فيها؟
- ما هي اسباب ذلك؟
- ما الاسئلة التي تخطر ببالك عن هذه الصورة.......... الخ.

يتالف المقياس من اختبارين فرعيين هما:

- **الصورة اللفظي A**: ويتكون من سبعة اسئلة حيث يطلب من المفحوص ان يقدم

اسئلة استفسارية ويخمن الاجابات الممكنة لها. كما يطلب اليه ان يخمن الاستخدامات البديلة او غير المألوفة لشيء ما. أو ان يطلب منه ان يذكر عما يمكن ان يحدث نتيجة لحدوث موقف ما غير متوقع. ويستغرق تطبيقه حوالي 49 دقيقة.

- **صورة الاشكال:** تتكون من ثلاثة اسئلة يطلب من المفحوص ان يكمل صورة ما او ان يكون موضوعات جديدة باستخدام خطوط مفتوحة. ويستغرق تطبيقة حوالي نصف ساعة.

سابعا: مقياس برايد للكشف عن الموهوبين:

ظهر هذا المقياس عام 1983 من قبل ريم (Rimm) بهدف الكشف عن عن الموهوبين في مرحلة الروضة وتوزيعهم على البرامج التربوية للموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية. وطوره للبيئة الاردنية كل من الروسان والبطش وقطامي (1990).

يتكون المقياس من 50 فقرة تغطي مظاهر الموهبة لدى الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ويطبق بطريقة فردية من قبل اولياء الامور او معلمات رياض الاطفال. بوضع اشار (/) أمام الاختبار المناسب من بين خمسة اختبارات لكل فقرة من فقرات المقياس. ويستغرق تطبيقه من 20 – 35 دقيقة ويفترض من الفاحص ان يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي اليها المفحوص. وان يعمل على تقدير اداء المفحوص على كل فقرة من فقرات الاختبار. بحيث تمثل الدرجة (1) ادنى اداء للطفل في حين تمثل الدرجة (5) اعلى اداء للطفل على المقياس.

ثامنا: المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين (Group inventory for finding creative talent.GIFT,1976):

تم تطوير هذا المقياس من قبل ريم Rimm عام 1976 في جامعة وسكنسون بالولات المتحدة الامريكية من اجل الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. وقام بترجمته وتقنينه للبيئة الاردنية كل من الروسان وسرور وتم التحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات).

يتألف المقياس في صورته الاصلية من ثلاثة مقاييس فرعية:

- **المقياس الفرعي الاول:** ويبلغ عدد فقراته (32) حيث يغطي الصف الاول والثاني الابتدائي

- **المقياس الفرعي الثاني:** ويبلغ عدد فقراته (34) ويغطي الصف الثالث والرابع الابتدائي
- **المقياس الفرعي الثالث:** وعدد فقراته (32) ويغطي الصف الخامس والسادس الابتدائي

كما تضمن المقياس (25) فقرة مشتركة بين المقاييس الفرعية الثلاث. حيث يطلب من المفحوص ان يقوم بتسويد الدائرة التي تمثل كلمة نعم او كلمة لا امام كل فقرة من فقرات المقياس. ومن فقرات هذا المقياس ما يلي:

رقم الفقرة	الفقرة	الاجابة	
		نعم	لا
10	احب تلوين الصور		
30	احب بناء وتركيب الالعاب		
40	امارس هواياتي دون ملل لفترة طويلة		

تاسعا: مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية:

صمم مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية Illinois test of psycholingustic abilitics ITPA من قبل كيرك ومكارثي Kirk & McCarthy عام 1961 بهدف قياس وتشخيص مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي لدى الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم. وترجمه وقننه للبيئة الاردنية سالم عام 1990.

يتألف المقياس من (12) اختبارا فرعيا تغطي طرق الاتصال اللغوية، ومستوياتها والعمليات النفسية والعقلية التي تتضمنها تلك الطرق. ويستغرق تطبيقه حوالي 30 – 40 دقيقة. وهذه الاختبارات هي (الروسان، 1999):

- **اختبار الاستقبال السمعي Auditory reception subtest**: ويقيس قدرة الطفل على الاستقبال السمعي والاجابة بكلمة نعم او لا.
- **اختبار الاستقبال البصري Visual reception subtest**: يقيس قدرة الطفل على مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة اخرى ذات علاقة



- اختبار الترابط السمعي **Auditory association subtest**: ويقيس قدرة الطفل على اكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي.
- اختبار الترابط البصري **Visual association subtest**: يقيس قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة او ذات العلاقة.
- اختبار التعبير اللفظي **Verbal expression subtest**: ويقيس قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الاشياء التي يطلب منه تفسيرها.
- اختبار التعبير العملي **Manual expression subtest**: ويقيس قدرة الطفل على التعبير عمليا او يدويا عما يمكن أداءه بأشياء معينة.
- اختبار الاكمال القواعدي **Grammatic closure subtest**: ويقيس قدرة الطفل على اكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة.
- اختبار الاكمال البصري **Visual closure subtest**: ويقيس قدرة الطفل على ادراك وتمييز موضوعات ناقصة حيث تعرض على المفحوص لوحة تتضمن عددا من الموضوعات الناقصة ويطلب منه تمييزها

- اختبار التذكر السمعي **Auditory memory subtest**: ويقيس قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الارقام تصل في اقصى مدى لها الى 8 ارقام. حيث تطرح على المفحوص بمعدل رقمين في كل ثانية
- اختبار التذكر البصري **Visual memory subtest**: ويقيس قدرة الطفل على تذكر الاشكال لا معنى لها بطريقة متسلسلة حيث يعرض على المفحوص كل

شكل من تلك الاشكال لمدة 5 ثوان ويصل اقصى مدى لتلك الاشكال الى ثمانية اشكال.

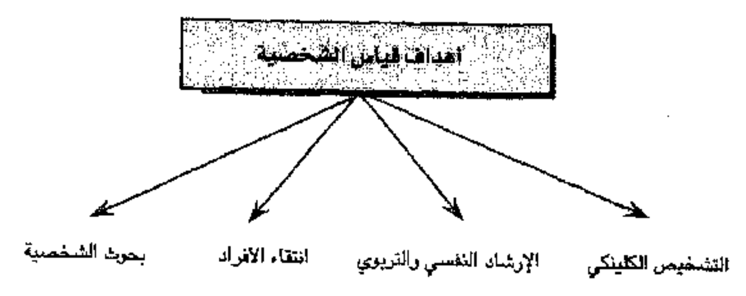
- **اختبار الاكمال السمعي Auditory closure subtest** : ويقيس قدرة الطفل على اكمال مفردات ناقصة متدرجة في مستوى صعوبتها
- **اختبار التركيب الصوتي Sound blending subtest**: ويقيس قدرة الطفل على تركيب الادوات معا. حيث يطلب الى المفحوص ان يركب الاصوات التي يسمعها بفاصل زمني قدره نصف ثانية بين كل صوت وآخر حيث يبدأ الفاحص بعرض اصوات الكلمات ذات المعنى ثم ينتهي الفاحص بعرض اصوات لكلمات لا معنى لها.

6: اختبارات ومقاييس الشخصية:

استخدم علماء النفس أدوات عديدة لتقدير الشخصية، وتحديد سماتها وخصائصها وجوانب المرض فيها كالمقابلات والملاحظات والتجارب والاختبارات. واهتم العديد من المشتغلين بعلم النفس ومجالات البحث لقياس الشخصية الانسانية من اجل تحقيق اربعة اهداف تمت الاشارة اليها من قبل علام (2006) وهي:

- **التشخيص الاكلينيكي**: حيث يحتاج الاخصائيون النفسيون الذين يعملون في مستشفيات الامراض العقلية والعيادات النفسية الى تشخيص حالات المرضى وتقرير طبيعة الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المريض، وصولا الى طريقة العلاج المناسبة لهم.
- **الارشاد النفسي والعلاج النفسي**: كما يسهم الارشاد والعلاج النفسي في علاج اضطرابات الشخصية بأساليب سيكولوجية، اذ يستخدم كل منها التفاعل اللفظي بين المريض والاخصائي النفسي من اجل المساعدة في تغيير سلوك المريض وتيسير عملية التكيف. ويستخدم اخصائيوا الارشاد والعلاج النفسي ازاء ذلك مقاييس الشخصية قبل واثناء وبعد انتهاء عملية العلاج.
- **انتقاء الأفراد**: تستخدم اختبارات ومقاييس الشخصية في انتقاء الافراد او ترقيتهم في وظائف او اعمال معينة، او قبولهم في برامج تدريبية متخصصة.
- **بحوث ودراسات الشخصية**: يجري الباحثون دراسات مستفيضة للشخصية الانسانية

من اجل التحقق من كفاية طريقة القياس ذاتها. كما تستخدم بغرض الاسهام في زيادة المعرفة وتطوير النظريات المتعلقة بالوظائف النفسية. وكثير من البحوث التي تجرى عادة في قياس الشخصية الانسانية تصمم لقياس سمات الشخصية. وفيما اذا كانت هذه المقاييس تقيس تلك السمات بطريقة متسقة. وما اذا كانت السمات التي تقيسها هي ما يود الباحث قياسه بالفعل.



شكل رقم: (3: 6)

6: 1 اختبارات الشخصية أحادية السمة أو أحادية البعد:

اختبارات الشخصية أحادية السمة أو اختبارات البعد الواحد: هي تلك الاختبارات التي تقيس سمة شخصية واحدة، وتعتمد في بنائها على نظرية تكوين الشخصية من سمات أو خصائص وليس انماطا محددة. وهذا النوع من الاختبارات يغطي العناصر والمكونات السلوكية لسمة من سمات الشخصية مثل: القدرة الاجتماعية، أو الثبات الانفعالي أو غير ذلك. ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي:

أولا: اختبار وودورث The woodworth personal data sheet:

يعد هذا الاختبار من اقدم الاختبارات المستخدمة عمليا في قياس الشخصية. حيث تم إعداده عام 1917 وطور خلال الحرب العالمية الأولى حين طلبت الجهات المسؤولة في الجيش الأمريكي مساهمة علماء النفس في التعرف على الحالات غير الصالحة عقليا من المجندين حتى يمكن استبعادها عن ميادين القتال. ويتألف الاختبار في صورته النهائية من 116 سؤالا يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا.

ثانيا: اختبار كولجيت للصحة النفسية The Colgate mental hygiene test:

اعد هذا الاختبار دونالد ليرد Donald A. Laird عام 1925 بهدف الوصول الى طريقة موضوعية ثابتة وصادقة لمعرفة الأشخاص الذين يحتاجون الى العلاج النفسي. وتزويدنا بأداة تعطينا مقياسا محددا لقياس درجة ونوع الانحراف عن العاديين من الناس. يتألف الاختبار من مجموعتين منفصلتين الأولى تتكون من 75 فقرة لقياس النزعات العصابية، وتتكون الثانية من 53 فقرة لقياس الانطواء والانبساط.

ثالثا: اختبار السيطرة والخضوع

The Allport ascendance-submission reaction study

أعد هذا الاختبار جوردن البورت وفلويد البورت عام 1928 ويقيس ميل الفرد الى السيطرة على المحيطين به، أو الخضوع لهم في مواقف الحياة العملية والتي تتم وجها لوجه. وكل فقرة من فقرات الاختبار تبدأ بوصف مختصر لموقف من المواقف التي تقابلها عادة في حياتنا اليومية سواء في المنزل أو المدرسة أو في اجتماع ما أو في الأوتوبيس أو محل تجاري للبيع والشراء. ثم يلي الفقرة عدد من الاجابات المحتملة (من: 2 - 4) التي يمكن ان تتخذ في مواجهة هذه المواقف. وعلى المفحوص ان يبين ايها اقرب اليه عند الاستجابة لهذا الموقف. وتختلف الاستجابات في درجة السيطرة أو الخضوع التي تمثلها. وفي هذا الاختلاف توضع أوزان الفقرات.

رابعا: اختبار الشخصية لثيرستون وثيرستون

The Thurstone's Personality schedule

اعد هذا الاختبار كل من لويس ثيرستون وثلما جوين ثيرستون عام 1928 ويتكون من 223 سؤالا يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا أو لا أدري. ويهدف الاختبار إلى إعطاء دليل ثابت نسبيا عن النزعات العصابية لدى طلبة الجامعة.

خامسا: اختبار الاكتفاء الذاتي لبرنرويتر Bernreuter's Self-Sufficiency test:

أعد هذا الاختبار عام 1933 يتكون من 60 سؤالا يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا، أو لا أدري. ويكشف مدى اعتماد الفرد أو استقلاله عن الآخرين. فالشخص الذي يكون غير معتمد على الآخرين هو شخص مكتف ذاتيا ومن هنا جاءت تسمية الاختبار. (الأشول، 1978)

سادسا: اختبار الذكورة - الأنوثة ل: ترمان وميلز The Terman - Miles Masculinity - Femininity test:

يهدف هذا الاختبار إلى المساعدة في الوصول الى تقدير كمي أكثر دقة وموضوعية لمقدار واتجاه انحراف الفرد عن متوسط جنسه والسماح لعقد مقارنات كمية بين المجموعات التي تختلف في السن والذكاء والميول والمستوى التعليمي والمهن والمستوى الثقافي. وقد وضع الاختبار في صورتين متكافئتين؛ بحيث تتكون الصورة (أ) من 456 فقرة وتتكون الصورة (ب) من 454 فقرة

سابعا: مقياس الشعور بالوحدة:

أعد المقياس رسيل وترجمه الرقيب البحيري عام 1985 ، يشتمل المقياس على 20 بندا يجاب عنها على أساس أربعة بدائل. وتعرف الوحدة Loneliness بأنها خبرة غير سارة ترتبط سلبيا بالحاجة إلى الألفة الإنسانية المتبادلة. وتحدث هذه الخبرة عندما تكون العلاقات الاجتماعية للفرد غير كاملة في مسارها الطبيعي كما وكيفا.

6: 2 الاختبارات المتعددة الأبعاد:

تهدف هذه الاختبارات الى قياس أكثر من سمة من سمات الشخصية في وقت واحد. وقد يتكون الاختبار المتعدد البعد من عدة اختبارات احادية البعد في وقت واحد أو قد يتكون من استعمال نفس المجموعة من الفقرات تقدر بطرق مختلفة: (Wiggins, 1998)

اولا: اختبار الشخصية لبرنرويتر The Bernreuter Personality Inventory:

اعد هذا الاختبار روبرت ج. برنرويتر عام 1932 ويقيس جوانب متعددة من الشخصية في وقت واحد مما يجعله يحقق وفرة كبيرة في التكاليف والزمن اللازم لتطبيق الاختبار. كما يعتبر ذا صدق وثبات مرتفعين. يتكون الاختبار من 125سؤال يجيب المفحوص عن كل منها ب(نعم) أو (لا) أو (لا أدري) يمثل الاختبارخمسة مقاييس فرعية هي: (عادل الأشول، 1978) مقياس الميل العصابي؛ ومقياس الاكتفاء الذاتي؛ ومقياس الانطواء – الانبساط، ومقياس السيطرة – الخضوع. مقياس الثقة بالنفس. مقياس المشاركة الاجتماعية.

ثانيا: اختبار الشخصية المتعدد الأوجه: Minnesota Multiphase Personality Inventory (M.M.P.I.):

طور كل من مكنلي وهاثوي هذا المقياس عام 1942(Guilford, 1977) ويعتبر حاليا اكثر اختبارات الشخصية شيوعا واستخداما في العيادات النفسية والمؤسسات التربوية. ويستطيع هذا المقياس قياس عدة أبعاد من شخصية الفرد في وقت واحد. ويعتبر أحد مقاييس التقدير الذاتي الهامة. ولا يوجد وقت محدد للإجابة على مفردات المقياس. كما انه يقوم بقياس: الصحة العامة، والعلاقات الاجتماعية والشؤون العائلية، وبعض السمات الثقافية: كالدين، وبعض التغيرات الاجتماعية: كالمهنة والتعليم، وبعض الأعراض النفس – جسمية، وبعض أعراض الوساوس والخوف الاجتماعي والهلاوس والاضطرابات.. الخ. وجميع هذه الأبعاد او المتغيرات تمثلها خمسمائة خمسين عبارة ويطلب من المفحوص قراءة كل عبارة ووضع الاشارة التي تعبر عن توافقها مع سمات شخصيته او العكس.

يتكون الاختبار من أربعة عشر مقياسا، عشرة مقاييس يطلق عليها المقاييس الإكلينيكية. والأربعة الأخرى تسمى بمقاييس الصدق او المقاييس الضابطة. وقد صممت مفاتيح خاصة بتصحيح استجابات المفحوص على هذه المقاييس.

أ - مقاييس الصدق:

- **مقياس عدم الإجابة:** ويتم حساب العبارات المهملة او التي لم يجب عليها المفحوص سواء بكلمة نعم او بكلمة لا. ويجب ملاحظة انه في حالة ارتفاع عدد العبارات المهملة فانه يجب عدم الاعتماد على هذا الاختبار وذلك بالغائه. وعليه فانه يستحسن ان يكون عدد العبارات المهملة اقل ما يمكن.
- **مقياس الكذب:** ويستخدم هذا المقياس للكشف عن تلك الحالات التي تحاول ان تظهر نفسها بمظهر مقبول اجتماعيا. أو في محاولتها الظهور بصورة مثالية اكثر من اللازم. والإجابات الصادقة على هذه العبارات تكون بكلمة نعم فذلك يمثل طبيعة النفس الإنسانية. ولكن الأفراد الذين يحاولن الظهور بصورة اجتماعية مقبولة يلجأون إلى الإجابة بالنفي. وعليه، فان ارتفاع درجات المفحوصين على هذا المقياس تدل على عدم الصدق أو الثقة في الاستجابات.

- **مقياس الخطأ (ف):** يميل المختصون النفسيون إلى تفسير ارتفاع درجات المفحوص على هذا المقياس، باعتباره نتيجة لعدم فهم فقرات الاختبار أو ما هو مطلوب منهم بالضبط، أو عدم الاهتمام والمبالاة بهذه العبارات، أو قد تعزى إلى أنها محاولة من المفحوص للظهور بمظهر مرض للحصول على الرعاية العلاجية.
- **مقياس التصحيح: (ك)** ويتضمن هذا المقياس تلك العبارات القابلة للتزييف أو التحريف للحقائق من اجل الظهور بمظهر الأسوياء، وعليه، فان الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية على هذا المقياس يحاولون ان تكون استجاباتهم دفاعية يعملون على تغطية بعض جوانب النقص في شخصياتهم، بينما تشير الدرجات المنخفضة على هذا المقياس إلى أن المفحوص يحاول نقد نفسه بنفسه.

ب - الاختبارات الإكلينيكية:

- **توهم المرض: (هـ س):** وهذا المقياس يحاول الكشف عن الأعراض المرضية الجسمانية او النفسية والتي يتوهم بعض المفحوصين انهم يعانون منها مع العلم بأنهم من الناحية العضوية سليمان تماما. ويعتبر ارتفاع درجة المفحوص على هذا المقياس عن 65 مؤشرا إكلينيكيا على وجود أعراض مرض نفسي
- **الاكتئاب: (و):** يقوم هذا المقياس بقياس الجوانب الاكتئابية في شخصية الأفراد والذين يعانون من فقدان الرغبة والاهتمام بالشؤون الحياتية، فحياتهم ومستقبلهم لا قيمة ولا معنى لهما، ويتسمون بالانطوائية والعزلة عن الآخرين، وكذلك، الضعف والهزال البدني، وتكون كل هذه الأعراض مصحوبة بنظرة سوداوية تشاؤمية للحياة والمصير الشخصي المستقبلي، وتشير الدلائل الإكلينيكية لمن حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس على تميزهم لسمات شخصية مثل: البساطة، التواضع، الإحساس المرهف والتقدير الملحوظ للجوانب الجمالية في الإنسان والحياة.
- **الهستيريا: (هـ د):** وتكشف استجابات المفحوصين على هذا المقياس والحاصلين على درجات مرتفعة من بعض الأعراض الهستيرية، مثل: حالات التشنج ونوبات الإغماء، والتي تحدث نتيجة الصدمات النفسية او تعرض بعض الأشخاص لمواقف مريرة لا يستطيعون تحملها فيلجأون إلى مقاومتها بهذه الحيل اللاشعورية او النوبة الهستيرية.

- **الانحراف السيكوباتي: (ب د):** من ابرز خصائص الأشخاص السيكوباتيين، عدم الاهتمام او تقدير القيم والمعايير الاجتماعية. فهم يمتهنون السرقة والإجرام وإيذاء الآخرين. ويميلون إلى تعاطي المخدرات وشرب الكحوليات. وهم يعتبرون بهذه الصفات أفراداً خطرين على أنفسهم وعلى الآخرين. لذلك، يوصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بحبهم للمخاطرة والفردية والبرود الانفعالي تجاه الآخرين.
- **الذكورة والأنوثة: (م ف):** وفي هذا المقياس يتم قياس درجة انحراف اهتمامات الذكورة نحو الجوانب الأنثوية. وكذلك الحال بالنسبة للإناث. حيث تكشف الدرجات المرتفعة على هذا المقياس عن الاهتمامات والجوانب الأنثوية للذكورة والذكورية للنساء. **البارانويا: (ب أ):** ومن أعراض هذا النمط من الأمراض النفسية. الشك في الآخرين وسيطرة هواجس الشعور بالاضطهاد والتعذيب من قبل الآخرين على أفكار المريض بالنسبة للمفحوصين الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس (80) درجة فأكثر يمكننا القول بأن لديهم مؤشرات إكلينيكية تدل على وجود أعراض مرضية.
- **السيكاثينيا: (ب ث):** الاستجابات على هذا المقياس قد تكشف عن دلالات إكلينيكية لوجود أعراض لمرضى الوسواس القهري كسيطرة فكرة معينة على أفكار الشخص فتصبح هاجسه الدائم. مثل حرصه وقلقه الشديد على نظافة جسمه وملابسه وغسل يديه عدة مرات في اليوم الواحد.
- **الفصام: (س ك):** يتوقع ان تكشف استجابات المفحوص على هذا المقياس خصوصا من تقترب درجاتهم من: 70 - 80 درجة من وجود أعراض مرضية لمرض الفصام الذي يتسم بسيطرة الهلاوس السمعية والبصرية على تفكير الفرد ويتصف ببروده الانفعالي وعدم اهتمامه بمظهره الخارجي او انطوائيته وعدم الترابط بين مكونات شخصيته الوجدانية التفكيرية والسلوكية.. الخ.
- **الهوس الخفيف: (م أ)** من ابرز سمات المصابين بهذا المرض النفسي النشاط الزائد والحماس سواء في القول او العمل وتعدد الأفكار وتطايرها بدون ترتيب أو تسلسل منطقي مما يجعل الأفراد المصابين بهذه الأعراض عرضة للاصطدام بالآخرين.

- **الانطواء الاجتماعي: (س د):** يتوقع ان تتسم خصائص الافراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بالانطوائية والابتعاد عن الناس وتحاشي الظهور والمشاركة في المناسبات الاجتماعية.

ج - الصفحة النفسية او بطاقة الشخصية السيكولوجي:

عند تصنيف درجات المقاييس السابقة (مقاييس الصدق) والإكلينيكية على هذه الصفحة النفسية نحصل على الشكل العام لجميع جوانب الشخصية " البروفيل " حيث ان الحصول على درجات مقياس بمفرده سواء كانت مرتفعة او منخفضة فقد لا تعكس دلالة إكلينيكية أو تعطي صورة واقعية في الغالب من وجود اعراض تتعلق بهذا المقياس. لكن النظرة الشاملة لجميع المقاييس وتقارب درجاتها ومحاولة الربط هو ما تظهره صفحة التخطيط السيكولوجي للأخصائي النفسي والذي يحاول تفسير وتقييم درجات ونتائج هذه الاختبارات

ثالثا: اختبار كاليفورنيا للشخصية California psychological inventory (C.P.I.):

أعد هذا الاختبار هاريسون جوخ Harrison G. Gough في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات. وقد استمد المرشد ما يقرب من نصف فقرات الاختبار من اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه. مبديا اهتمامه بخصائص الشخصية التي تنطبق بشكل عام على السلوك العادي والتي ترتبط بالإضافة إلى ذلك بالجوانب المقبولة والإيجابية للشخصية أكثر من ارتباطها بالنواحي المرضية. يتكون الاختبار من 480 فقرة يجيب عنها المفحوص ب: صح أو خطأ. وتقدر الإجابات وفق 18 مقياسا مقننا تهدف إلى إعطاء نظرة شاملة على الفرد من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي.

رابعا: اختبار الشخصية السوية:

أعد هذا الاختبار كل من اريخ متن اكرا وفالتر تومان من أجل قياس الجوانب المتعددة للشخصية ودراسة ميول الأفراد. وتمت ترجمته من قبل سيد غنيم ومحمد المعايرجي (غنيم، 1993). يحتوي الاختبار على 121 فقرة تشتمل على تسعة مقاييس فرعية هي: النقد الذاتي - نقص النقد الذاتي، الاتجاه نحو المجتمع - الاتجاه ضد المجتمع، الانبساط - الانطواء، غير عصابي - عصابي، غير الهوس - الهوس، عدم

الاكتئاب -- الاكتئاب، غير المنفصم – المنفصم، غير البارانويا – البارانويا، ثبات عمل الجهاز العصبي التلقائي - عدم ثبات الجهاز العصبي التالقائي،

خامسا: اختبارات جيلفورد العاملية:

أعدت هذه الاختبارات من أجل تزويد الباحثين بدرجات العوامل المستقلة أو السمات الأولية الشخصية. وتتكون اختبارات جلفورد العاملية من 511 سؤالا يجيب المفحوص عنها ب: "نعم" أو "لا" أو "؟" وهي تقيس 13 سمة مزاجية. هي: الانطواء - الانبساط الاجتماعي، التفكير الانطوائي- التفكير الانبساطي، الاكتئاب وعدم الإحساس بالسعادة والتشاؤم، التقلب الوجداني وعدم الثبات الانفعالي، الابتهاج والانبساط والاستعداد للتوكل على الحظ، النشاط العام، السيطرة – الخضوع، الذكورة والأنوثة، الثقة ضد مشاعر النقص، رباطة الجأش والهدوء ضد العصبية، الموضوعية ضد الذاتية أو الحساسية الزائدة، المسالمة ضد العدوان وحب القتال، التعاون (أو التسامح) ضد تلمس أخطاء الغير.

سادسا: اختبار جيلفورد- زمرمان The Guilford-Zimmerman Temperament survey (GZTS):

اعد الاختبار كل من جيلفورد وزمرمان بهدف تقليل بعض الارتباطات العالية التي وجدت بين الاختبارات الأصلية خاصة ما يتعلق منها بالارتباطات العالية بين درجات الاكتئاب والتقلب الوجداني. ويعتبر هذا الاختبار تعديلا بسيطا للاختبارات المشار اليها آنفا. يتكون الاختبار من 300 فقرة تقيس عشر سمات تتمثل في كل من: النشاط العام، الضبط ضد الانطلاق والابتهاج، السيطرة، الميل الاجتماعي، الثبات الانفعالي، المصادقة (المسالمة)، التفكير والتأمل (التفكير الانطوائي)، العلاقة الشخصية (التعاون)، الذكورة (في الانفعالات والميول)

سابعا: اختبار شوستروم للتوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات:

قنن هذا الاختبار وتم تعريبه من قبل منصور والببلاوي. ويتألف الاختبار من (150) بندا. ويتكون كل بند من عبارتين أ و ب ويطلب من المفحوص قراءة العبارتين وتقرير اي العبارتين في البند اكثر إنطباقا عليه وتعبر عنه تعبيرا حقيقيا او في الغالب. ومن امثلة هذا الاختبار:

1 – (أ) اتقيد بمبدأ العدالة تقيدا تاما

(ب) لا اتقيد تماما بمبدأ العدالة

2 - (أ) اشعر بالذنب حينما اتصرف بطريقة انانية

(ب) لا اشعر بالذنب حينما اتصرف بطريقة انانية

3 - (أ) المديح يشعرني بالحرج احيانا

(ب) لا يشعرني المديح بالحرج

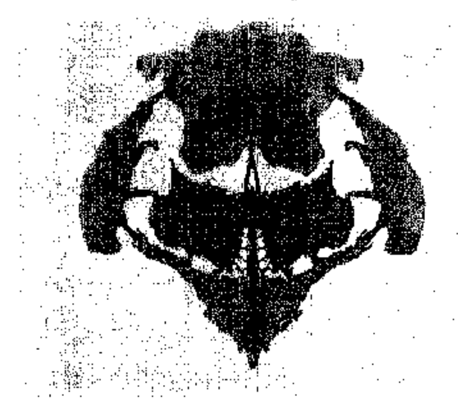
6: 3 الاختبارات الاسقاطية:

تقوم فكرة هذه الاختبارات على إحدى وسائل الدفاع الأولية التي نادى بها فرويد وهي الإسقاط، حيث يقوم الشخص بنسبة ما فيه من عيوب او خصائص غير مقبولة إلى الآخرين وإلصاقها بهم. وبالتالي فان هذه الاختبارات تعتمد على تعريض المفحوصين لبعض المثيرات والمواقف الغامضة. ويقوم الأخصائيون النفسيون بملاحظة كيف تكون ردود الفعل ونوعية استجاباتهم لهذه المثيرات، والتي من خلالها نستطيع الوصول الى بعض الاستنتاجات التي تتعلق ببناء الشخصية أو سلوك الفرد. ويشير هول ولندزي (Hall & Lindzey, 1998) إلى إن هذه الاختبارات تتميز في أنها تعتبر إجراءا مناسبا للكشف عن الجوانب اللاشعورية والسمات الكامنة للشخصية. ولا تحدد الاستجابات او تقترحها للمفحوصين بل تترك لهم حرية الاستجابة وردود الفعل بلا قيود أو حدود. وتساعد الإحصائي النفسي الماهر في الكشف عن عدد من أبعاد شخصيته يمكن قياسها في وقت واحد. كما تساعد في الكشف عن جوانب متعددة من شخصيات المفحوصين وخصائصهم وتفكيرهم وسلوكياتهم، لعدم ادراكهم ومعرفتهم بالغرض من الاختبار

ومع ذلك فان هذه الاختبارات يعاب عليها في مدى صدقها في قياس ما يجب ان تقوم بقياس. ولا توجد معايير مقننة للتصحيح. كما انها عملية التفسير والتحليل وتقييم النتائج تتأثر بشخصية الأخصائي واهوائه. مما يفقدها جزءا كبيرا من الموضوعية التي تتميز بها الاختبارات الموضوعية واختبارات التقدير الذاتي. ومن نماذج الاختبارات الاسقاطية ما يلي:

أولا: اختبار بقع الحبر " الرورشاخ ":

طور العالم هيرمان رورشاخ هذا الاختبار عام 1920 (Liebert, & Spiegler, 2002). وتقوم فكرة على الاختبار على أسلوب تداعي المعاني والأفكار حيث يتم عرض عشر بطاقات بعضها ملون والبعض الآخر باللونين الأسود والأبيض فقط على المفحوص الواحدة تلو الأخرى. ويطلب منه ان يبين ماذا تشبه هذه الرسوم او البقع الحبرية المعروضة أمامه، أو ماذا تعني له. ويجب ان نوضح للمفحوص انه لا يوجد إجابة محددة او معينة. بل كل ما عليه هو التعبير عن ما



يجول بخاطره او يتبادر الى ذهنه عند رؤية هذه الأشكال بعفوية وبسرعة أيضا. وقد اشترط رورشاخ في بقع الحبر التي ينبغي استخدامها أن تكون بسيطة نسبيا، فالبقع المعقدة تجعل التصحيح صعبا ومعقدا. وأن تخضع لنوع من التكوين بحيث لا يرفضها المفحوص على أنها مجرد بقعة حبر. وأن يكون جانبا البقعة متشابها حتى تكون الظروف واحدة بالنسبة للأيمنين والأيسرين. ويجعل من السهل تفسير البقعة بأكملها. ويقوم الأخصائي بتسجيل استجابات وانطباعات المفحوص عن هذه الصور والرسوم. وبعد ذلك يعود الى مراجعتها مع المفحوص ثانية لمزيد من الاستفسار والاستيضاح والتعليق على بعض النقاط في حديثه واستجاباته

وهناك ثلاثة طرق لتصحيح هذا النوع من الاختبارات الاسقاطية هي:

- **تحديد المكان أو الموقع Location**: وهل استجابات العميل تشمل جميع أو بعض أجزاء الشكل
- **المحددات Determinants**: وهل استجابة المفحوص كانت حول بقعة الحبر ام حول لونها او تظليلها او تشكيلها.
- **المحتوى Content**: ماذا تعني هذه الصورة او البقعة ؟ ما الذي يفهمه او يدركه ؟

وعند تحليل النتائج، تجمع الدرجات على هذه الأبعاد بالإضافة إلى ملاحظات الأخصائي الأخرى كردود فعل المفحوص عند رؤية الصورة، الوقت الذي يستغرقه في الاستجابة، كطريقة وضع وتقليب البطاقة في يده... الخ. وعليه، فان عملية التقويم هنا تكون فردية وتعتمد على ذاتية الأخصائي. وهل كان تركيزه على المحتوى أم أن اهتمامه انصب على جوانب أو علامات أخرى. ومن هنا اعتبر البعض ان عملية تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه عملية غير موضوعية. وبالتالي، اخذ على الاختبار قلة صدقه ودرجة الثقة فيه والاعتماد على دلالاته الإكلينيكية. وقد لاحظ رورشاخ من خلال تجاربه على اختبار بقع الحبر وجود فروق في استجابات المفحوصين على الاختبار تمثلت في الآتي:

- عدد الاستجابات والزمن الذي تستغرقه الاستجابة ومرات رفض الاستجابة للبقع.
- هل الاستجابة تتحدد بالشكل أم أن اللون والحركة يدخلان في تقدير الاستجابة؟
- هل تدرك البقعة بأكملها أن ما يدرك منها بعضها. وما هو هذا البعض.
- ماذا يرى المفحوص في البقعة.

ثانيا: اختبار تفهم الموضوع:



قام موري ومورجان Murry & Morgan بتطوير هذا الاختبار في عام 1935 م بجامعة هارفارد الأمريكية (ياسين، 1981). يتكون الاختبار من جزءين منفصلين هما: اختبار تفهم الموضوع للأطفال: ويحتوى على عشر بطاقات تشتمل على صور للحيوانات والأشجار. واختبار تفهم الموضوع للراشدين: ويحتوى على عشرين صورة. ويعرض على المفحوص في هذا الاختبار مجموعة من الصور الغامضة نوعا ما "عشرون بطاقة تحمل صورا لأشخاص في مواقف معينة" واحدى هذه الصور بيضاء فقط. ويطلب من المفحوص أن ينسج قصة حول ما توحي به هذه الصورة له. ويؤكد عليه ضرورة ذكر أسماء الأشخاص الذين يختارهم كأبطال لهذه القصة.

وما هي الأحداث والمواقف التي تحدث لهؤلاء وماهي علاقته بهم شخصيا... الخ. ولابد ان يلاحظ الأخصائي هنا ان المفحوص قد يتقمص إحدى الشخصيات التي يراها. ومن هنا يجب عليه ان يتنبه الى هذه النقطة. لأنها قد تفيد في الكشف عن الكثير من جوانب شخصيته الغامضة. وتساعد الأخصائي النفسي في عملية الكشف عن حاجات ورغبات ودوافع المسترشد او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية

و يعرض على المفحوص في هذا الاختبار مجموعة من الصور الغامضة نوعا ما " عشرون بطاقة تحمل صورا لأشخاص في مواقف معينة " واحدى هذه الصور بيضاء فقط. ويطلب من المفحوص ان ينسج قصة حول ما توحي به هذه الصورة له. ويؤكد عليه ضرورة ذكر أسماء الأشخاص الذين يختارهم كأبطال لهذه القصة. وما هي الأحداث والمواقف التي تحدث لهؤلاء وماهي علاقته بهم شخصيا... الخ. ولابد ان يلاحظ الأخصائي هنا ان المفحوص قد يتقمص إحدى الشخصيات التي يراها. ومن هنا يجب عليه ان يتنبه الى هذه النقطة. لأنها قد تفيد في الكشف عن الكثير من جوانب شخصيته الغامضة. ودوافع المسترشد او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية

ويشير الباحثون هنا أن تحليل الاختبار وتفسيره يجب أن يتناول ما يلي:

- بطل القصة التي يتقمص المفحوص شخصيته
- حاجات أبطال القصص ومشاعرهم ودوافعهم
- الضغوط القوية المحيطة بالفرد والمؤثرة عليه.
- نتائج القصص التي يرويها المفحوص
- موضوع القصة وتسلسلها بما يكشف عن التفاعل بين حاجات بطلها. والضغوط الواقعة عليه من البيئة المحيطة به. وما ينتج عن ذلك من إشباع أو عدم إشباع لهذه الحاجات.

ويساعد هذا النوع من الاختبارات الأخصائي النفسي في عملية الكشف عن حاجات ورغبات ودوافع العميل او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية فيما يجب ان تعرف ان عملية تقويم وتفسير الاستجابات تعتمد على ذاتية وتحليل الأخصائي لتلك الحاجات. ومدى تأثير العوامل البيئية في عملية اتباعها أيضا.

7: اختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم:

7: 1 مقاييس الاتجاهات:

تعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به. وتخدم في الوقت نفسه حاجة إنسانية تستهدف إيجاد الاتساق والانسجام بين ما يقوله الفرد وما يفكر به وما يعمله: ويمكن قياس عدد من الجوانب التي تهم المتعلمين في المجال التربوي على النحو الآتي (بلقيس، 1986):

- **الاتجاه نحو الذات**: بحيث نقيس كلا من: الاعتبار الذاتي، ومفهوم الذات، وتحقيق الذات، وتكامل الشخصية، والثقة بالنفس، ومركز الضبط في الشخصية (داخليا أم خارجيا)، والفرد في الشخصية،
- **الاتجاه نحو المنظمة**: بحيث نقيس الموضوعات المتعلقة بالمنظمة والزملاء داخلها.
- **الاتجاه نحو الآخرين**: ونقيس في هذا الجانب: الثقة بالآخرين، وتقبل الآخرين، والاهتمام بالآخرين، والتبصر الاجتماعي
- **الاتجاه نحو الاهتمامات العامة**: ويتضمن هذا النوع من الاتجاهات. الاهتمامات المختلفة للأفراد وتشتمل هذه الاهتمامات على كل من: العمل، والعلم، والمأكولات، والحياة، والقيم.. وغير ذلك.

ويمكن قياس الاتجاهات المهنية بأكثر من طريقة:

فقد وضع لبوجاردس The Bogardus social distance scale مقياسه عام 1925 لقياس البعد الاجتماعي بين الامريكيين والاقليات والقوميات الأخرى. بحيث يحتوي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره وقربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين.

واعد ثيرستون وشيف Method of equal appearing intervals مقياسا للاتجاهات يهدف الى الحصول على متصل ذي وحدات منتظمة بناء على أحكام محكين خارجيين يقومون بترتيب الجمل او العبارات الدالة على الاتجاه نحو الموضوع المطلوب دراسته، في وحدات متتالية من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الاتجاه (ايجابا او سلبا) وذلك في ضوء مدى يتراوح بين 1 و 11 حيث تقسم الجمل في مظاريف حسب الحروف الابجدية التالية ABCDEFGHIJK وتشير الجمل التي يتم وضعها من قبل

المحكمين في المظاريف الخمسة الاولى (المكتوب عليها الحروف من A الى E) الى الاتجاه الايجابي في حين تشير الحروف الخمسة الأخيرة (من G الى K) الى الاتجاه السلبي أما الحرف F فيعبر عن الحياد. ويوضح الشكل رقم (5: 4) ذلك (عبد الله وخليفة، 2001):

وابتكر ليكرت طريقة التقديرات التجمعية لليكرت Likert's method of summated ratings: عام 1932 لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة والتقدمية والزنوج والمرأة.. الخ. وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات او البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. ويعبر الفرد عن شدة اتجاهه على كل بند من خلال خمسة بدائل للاجابة هي: اوافق بشدة Strongly agree، أوافق Agree، غير متأكد Uncertain، أعارض Disagree، اعارض بشدة Strongly disagree ويوضح الشكل رقم: (6: 1) نموذجا لقياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية نحو الزنوج بطريقة ليكرت: يتمتع الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية بجميع الامتيازات التي يتمتع بها البيض:

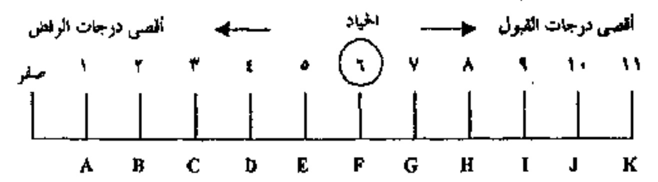
أوافق بشدة Strongly agree	اوافق Agree	غير متأكد Uncertain	أعارض Disagree	أعارض بشدة Strongly disagree
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

شكل رقم: 1 :6

وقدم اسجود وزملاؤه **اسلوب تمايز المعنى لأسجود Semantic differential technique** في الخمسينيات من القرن العشرين أداة لدراسة المعاني والمفاهيم، ثم استخدمها الباحثون بعد ذلك كوسيلة لدراسة اتجاهات الافراد نحو موضوعات مختلفة. والمقياس عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم حيث وضع أسجود هذه الطريقة أساسا لدراساته حول الإدراك والمعاني والاتجاهات ثم أصبحت بعد ذلك طريقة عامة يستخدمها الكثير من الباحثين في دراساتهم. وتشتمل هذه الطريقة على مكونين رئيسين هما: المفاهيم التي نبحث عن معناها ومضمونها ودلالتها بالنسبة لأفراد عينة البحث. والمقاييس التي يتحدد على أساسها معنى ومضمون ودلالة كل من المفاهيم. فلكل مفهوم او تصور نوعين من المعاني عند الفرد: **المعنى الاشاري Denotative meaning** وهو الشيء الذي

تشير اليه الكلمة او اللفظ. والمعنى الدلالي **Connotative meaning** وتشير الى الافكار والمشاعر التي تحيط بالكلمة. اي انه المعنى الانفعالي الوجداني للشيء الذي تكون في ضوء مجموع الخبرات الانفعالية لدى الفرد.

وتشتمل طريقة اوسجود على عنصرين رئيسيين هما: **التصورات Concept** او الموضوعات التي يراد تقديرها. حيث يقدم للمبحوث التصورات التي قد تشير الى موضوعات معينة او اشخاص او انظمة اجتماعية...الخ. **ومقاييس التقدير Rating scales**



واستخدم عدد من علماء الاجتماع طريقة جديدة لقياس الاتجاهات لا تقوم على التقرير الذاتي وهي طريقة ملاحظة السلوك باعتبار ان ما يشعر به الفرد يظهر من خلال التعبيرات والسلوكيات الخارجية كنغمة الصوت واللغة ووضع الجسم وغيرها.

وتعتمد الملاحظة على المعاينة المباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه. وقد كشفت الدراسات العديدة في هذا المجال ان هناك تباينا بين السلوك الفعلي الملاحظ، والاتجاه كما يقاس بمقاييس التقدير اللفظية. وقد بينت الدراسات ان العلاقة بين مقاييس التقدير الذاتي للاتجاه والسلوك الفعلي علاقة ضعيفة. وقد عرض كل من كوك وسيلتز Cook & Selltiz لثلاثة انواع من المقاييس السلوكية:

- مواقف مقننة Standardized situations يمكن ملاحظة سلوك الشخص فيها
- مواقف لعب الدور Role – playing حيث يطلب من الشخص المبحوث ان يتصرف كما لو كان في مواقف الحياة الفعلية.
- الاختبارات السوسيومترية: كاختيار عضو معين او عدد قليل من الاعضاء يمكن العمل معهم.

ووضع الباحثون عدة مؤشرات غير لفظية يمكن الاستعانة بها في الكشف عن اتجاهات الفرد نحو الاخرين من ابرزها:

- **ملامح وتعبيرات الوجه:** فقد اوضح ليفيت ودافيتز Levit & Davitz تفوق التعبير عن الخوف من خلال الصوت بينما يجيد الوجه نقل التعبير عن الفرح والغضب. ومن

خلال كل من الوجه والصوت معا يتم التعبير عن الشعور بالمفاجأة. وسجل كل من بيتي وكاسيبوا Petty & Cacioppo نشاط عضلات الوجه لعدد من الاشخاص أثناء استماعهم لرسالة موجهة اليهم وتبين لهما ان الاشخاص المؤيدين للرسالة يظهرون نمطا من العضلات الوجهية المعبرة عن السعادة. كما اوضح الباحثان ان استخدام الرسام الكهربي لعضلات الوجه (EMG) يمكننا من الكشف عن التغيرات الوجهية المعبرة عن الاتجاهات. حيث يتم تحديد العضلات الوجهية الاساسية. ثم توضع الاقطاب الكهربائية لتسجيل نشاط هذه العضلات.

- **التعبير بنظرة العين:** اشارت الدراسات التي اجراها روبين Robi ان الزوجين المحبين لبعضهما اكثر اطار للنظر بعضهم للبعض. كما يلعب حجم انسان العين دورا مهما في ارسال الاشارات بالعين الى الاخرين.

واشار العلماء الى عدد من المقاييس التي تعتمد على الاستجابة الفسيولوجية لموضوع الاتجاه. فقد قارن كل من رانكل وكامبل بين استجابة الجلد الجلفانية لدى مجموعتين من الافراد وضعت المجموعة الاولى مع مجرب من السود ووضعت الثانية مع مجرب من البيض. وتبين من الدراسة وجود فروق بين افراد المجموعتين في استجابة الجلد. واعتبر ذلك مؤشرا لاتجاهاتهم نحو المجرب.

كما استخدم العلماء الاساليب الاسقاطية Projective techniques: في قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية للفرد بحيث يعرض عليه عدد من المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. ويتميز هذا النوع من الاختبارات أنه بالإضافة إلى قياس الاتجاهات عند الفرد فانه يقيس بعضا من جوانب شخصيته المرتبطة بهذه الاتجاهات ومن أهم هذه الاختبارات الاسقاطية لقياس اتجاهات الفرد:

- **الاختبارات المصورة:** في هذه الاختبارات. يعرض على المفحوص بعض الصور التي تحتوي قائدا وجماعة أو جماعة من العمال أو غير ذلك ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره
- **الأساليب اللفظية:** تشتمل الأساليب اللفظية على كل من: تداعي الكلمات، وتكملة الجمل، تكملة القصص، والأسئلة الاسقاطية، وأساليب اللعب، وتمثيل الأدوار الاجتماعية

7: 2 مقاييس الميول:

تقاس الميول إما بطريقة الاستفتاء أو بالاختبارات الموضوعية التي تسأل الشخص عن معلومات في ميادين مختلفة. واما بملاحظة نواحي النشاط التي يقضي الفرد فيها وقته. أو بالاختبارات المقننة مثل اختبارات كودر وسترونج وغيرهما من الاختبارات الخاصة بالميول التي تم تطويرها على أساس مجموعة من المسلمات المتمثلة في الآتي:

- الميول غير مستقرة عند الأطفال ولكنها تتجه نحو الاستقرار في نهاية مرحلة المراهقة. ويقل حدوث تغير كبير فيها بعد سن الخامسة والعشرين.
- الميول عند الأشخاص متعددة ومتنوعة من حيث موضوعها. وقد يشترك أشخاص من مهن مختلفة في عدد من ميولهم وقد يختلفون في عدد آخر منها.
- يتفاوت الميل من حيث الشدة: وقد يكون لدى الشخص أقوى في مرحلة من عمره مما هو في مرحلة أخرى. وقد يكون أكثر شدة عند شخص مما هو عند آخر.
- يحتل الميل عند الشخص مكانة الدافع والميل يحرضه للقيام بالعمل ويوجه فعالياته حتى ينطلق نحو ذلك العمل.

وتتنوع اختبارات الميول وتتفاوت في درجة إمكانية الاعتماد عليها من حيث الصدق والثبات. ومن أجل ذلك اتجه الباحثون إلى الاستعانة بعدد من الأساليب غير المباشرة والتي تعتمد في غالبيتها على طريقة الاستبانة أو الاستفتاء. وفيه يسأل المفحوص عما يحب أو يكره من مختلف أنواع المناشط. وكذلك الموضوعات وأنواع الأشخاص الذين قابلهم في حياته اليومية. وتحدد دلالات هذه الاختبارات أمبيريقيا باستخدام الفروق بين هذه المهن المختلفة في استجاباتها.

وتبرز أهمية اختبارات الميول في أكثر من جانب:

- **ففي التوجيه والإرشاد:** تهتم اختبارات الميول في مساعدة الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم حتى يتمكنوا من التكيف لها. ويتغلبوا على الصعوبات التي تعترض حياتهم الدراسية.
- **وفي التوجيه المهني:** قد يحدث أحيانا أن الطالب الذي اقترب من نهاية المرحلة الجامعية لم يقرر بعد. نوع العمل الذي يرغب في مزاولته. مما يتحتم تطبيق هذه الاختبارات من أجل قياس ميول الطالب لاتخاذ رأي في هذا السبيل.
- **وفي الاختيار المهني:** تفيد مقاييس الميول في اختيار المتقدمين الجدد لوظيفة ما بناء على تقديراتهم على المقاييس المتعلقة بهذه الوظائف.

- **وفي البحث**: تفيد مقاييس الميول بهدف الكشف عن المزيد من السمات والخصائص الشخصية للفرد.

ومن اختبارات الميول المهنية ما يلي:

أولا: اختبار الميول المهنية لهولاند:

يتكون المقياس من (48) فقرة موزعة على ستة ابعاد وكل بعد يتكون من (8) فقرات وعلى المفحوص ان يضع اشارة (×) امام الفقرة التي تناسب شخصيته في كل بعد. وعند اختياره للفقرة على درجة قيمتها (1) وعندما لا يختارها تحصل الفقرة على درجة قيمتها (صفر) وبالتالي تتراوح الفقرة بين (صفر - 1) أما ابعاد الاختبار فهي: النمط المادي، العلمي، والفني، والاجتماعي، والتجاري، والتقليدي

ثانيا: اختيار الميول المهنية لسوبر:

حدد سوبر واحدا وعشرين قيمة مهنية تضمنها مقياس للاختيار المهني من مائة وخمس فقرات هي: استخدام الفقرات، الانجاز، التقدم، الجمال، الايثار، السلطة، الاستقلال، الابداع، المكافأة المادية، اسلوب الحياة، النمو الذاتي، الانشطة الجسدية، المكانة الاجتماعية، المجازفة، التفاعل الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، التنويع، ظروف العمل، الهوية السياسية، البراءة الجسدية، الامن الاقتصادي

ثالثا: مقياس مستوى النضج المهني:

يتكون هذا المقياس من (65) فقرة موزعة على اربعة ابعاد رئيسة تتعلق بالاختيار المهني. ونعني به نوع العمل او المهنة التي يفكر المفحوص بأن يختارها لنفسه.

وهذه الابعاد هي:

- التعرف الى الميول والقدرات والقيم ومراعاتها في عملية اتخاذ القرار: وتشير اليه الفقرات: (+2، - 4، +5، - 6، +8، + 14، + 15، - 16، + 20، - 24، - 25، - 30، - 33، + 39، - 44، - 45، - 54، - 56، + 57، + 60، - 64)
- الاستقلالية: وتشير اليه الفقرات: (- 2، - 7، + 9، - 12، - 19، +21، + 35، - 40، +47، - 49، - 55، - 59، - 61).
- الاهتمام بجميع المعلومات عن المهن وطبيعة العمل بها وشروط الالتحاق والفرص المتاحة: وتشير اليه الفقرات: (- 1، - 10، - 11، - 22، - 28، -

31، - 34، - 36، - 37، - 38، - 46، - 50، + 52، - 62).

- المرونة: وتشير اليه الفقرات: (+ 12، - 18، + 27، - 29، - 41، + 48، - 52).
- الاتجاه نحو العمل بشكل عام: وتشير اليه الفقرات: (- 17، +23، - 26، - 32، - 42، - 51، - 58، - 62، + 65).

وتشير تعليمات المقياس الى قراءة المفحوص كل عبارة ثم يبين فيما اذا كان يوافق على ما جاء في العبارة او لا. وذلك بوضع اشارة (×) تحت العمود المناسب مقابل رقم العبارة على ورقة الاجابة. وتم استخدام مقياس تقدير رباعي حيث تشير الكلمات:

- اوافق الى درجة كبيرة تعطى الوزن (4) للاتجاه الايجابي و (1) للاتجاه السلبي
- اوافق تعطى الوزن (3) للاتجاه الايجابي (2) للاتجاه السلبي
- لا اوافق تعطى الوزن (2) للاتجاه الايجابي (3) للاتجاه السلبي
- لا اوافق اطلاقا تعطى الوزن (1) للاتجاه الايجابي (4) للاتجاه السلبي

وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس بين (65 - 260) وتعبر الدرجة (65) على نضج مهني متدني و(260) على نضج مهني عالي.

رابعا: مقياس حل المشكلات:

يتكون مقياس حل المشكلات من (40) فقرة تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. موزعة على خمسة ابعاد رئيسة هي:

- التوجه العام: وتشير اليه الفقرات: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36
- تعريف المشكلة: وتشير اليه الفقرات: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 38
- توليد البدائل: وتشير اليه الفقرات: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38
- اتخاذ القرار: وتشير اليه الفقرات: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39
- التقييم: وتشير اليه الفقرات: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40

ويطلب الى المفحوص ان يضع اشارة (×) تحت العمود المناسب مقابل رقم العبارة على ورقة الاجابة. وتم استخدام مقياس تقدير رباعي حيث تشير الكلمات:

- تنطبق بدرجة كبيرة تعطى الوزن (4) للاتجاه الايجابي و (1) للاتجاه السلبي
- تنطبق بدرجة متوسطة تعطى الوزن (3) للاتجاه الايجابي (2) للاتجاه السلبي
- تنطبق بدرجة بسيطة تعطى الوزن (2) للاتجاه الايجابي (3) للاتجاه السلبي
- لا تنطبق ابدا تعطى الوزن (1) للاتجاه الايجابي (4) للاتجاه السلبي

وعليه فان الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 40 – 16 درجة وتعتبر الدرجة الكلية التي تتراوح بين 40 – 80 مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات والدرجة الكلية من 80 فاكثر على كفاءة في حل المشكلات. كما تمثل الفقرات السلبية في المقياس الارقام: (5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40)

7: 3 مقاييس القيم:

يمكن قياس القيم من تيسير التبؤ بالسلوك الاجتماعي للفرد. والقاء الأضواء على صحة الدراسات النظرية العامة أو خطئها. كما يزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة. فتزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة القيم وتكونها واستقرارها وثبوتها وشمولها وتطورها وتغيرها. وتعمل مقاييس القيم على ملاحظة الفروقات بين القيم اللفظية المقاسة والقيم السلوكية الفعلية التي يصدقها السلوك العملي للفرد (خليفة، 1992).

وتقاس القيم بطرق عدة لكل منها استخداماتها وحسناتها. والظروف المفضل بها على غيره. وتنقسم أساليب قياس القيم الى نوعين هما:

- **الأساليب اللفظية**: وهي الأكثر شيوعا في قياس القيم. اذ يمكن بواسطتها تحديد موقع الفرد بدقة على هذا المقياس. وذلك استنادا لإجابته على عدد من البنود الاختبارية المتصلة بموضوع القيمة واعداد الأسئلة فيها يتم بحيث تقيس بعدا قيميا واحدا وكذلك شدته.
- **الطريقة العملية**: وتقوم على مشاهدات السلوك الواقعي باستخدام طرق مقننة. تحد المعايير والظروف والإجراءات الخاصة بمثل هذه المقاييس لضمان موضوعيتها.

هذا، ويمكن استخدام طرق مختلفة لقياس القيم. ومن هذه المقاييس:

فمقياس البورت وفيرنون ولندزي Alport, Vernon, & Lindzey: الذي يتكون من 120 فقرة موزعة بالتساوي على ستة أبعاد اساسية في القيم لكل بعد منها عشرون فقرة وهذه الابعاد هي: **القيم الاقتصادية**: وترتبط بالنواحي المالية والمادية، **والقيم الاجتماعية**: وتهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقة بين الافراد، **والقيم النظرية**: وترتبط بالحقيقة والمعرفة، **والقيم الجمالية**: وتختص بالشكل والتناسق، **والقيم الدينية**: وترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني، **والقيم السياسية**: وتهتم بالمركز والسلطة

ومقياس برنس Prince للقيم الفارقة الذي بني على اساس نوعين من القيم هما: قيم تقليدية Traditional values وقيم عصرية Emergent values تكونت من 64 فقرة تشتمل كل فقرة منها على عبارتين وعلى المفحوص ان يختار واحدة منها تمثل احداها قيمة تقليدية مثل الرغبة في النجاح والحصول على المركز والتخطيط للمستقبل. بينما تشير العبارة الثانية الى قيمة عصرية مثل الاهتمام بالحاضر والصداقة والسعادة (خليفة، 1992)

ومقياس روكيش Rokeach: الذي يعد من اشهر مقاييس القيم واكثرها استخداما من قبل الباحثين والدارسين وذلك لسهولة تطبيقه. يشتمل المقياس على جزأين يتكون كل جزء منها من 18 قيمة ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الاكثر اهمية (رقم 1) الى الاقل اهمية (رقم 18) وهما: **القيم الغائية Terminal values، والقيم الوسيلية Instrumental values:**

8: الاختبارات والمقاييس الادراكية:

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة التي يتناولها الباحثون المعاصرون. ويقصد بهذا المصطلح مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض انها تعود الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية التي تظهر في حياة الفرد. كما تظهر على شكل تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي. فيتدنى مستوى تحصيل للطفل مقيسا بعمره الزمني او عمره العقلي عن المستوى الفعلي لتحصيل اقرانه العاديين. وقد يظهر التباين على شكل اضطرابات تصيب القدرة على الاستماع او التفكير او الكلام او القراءة او الكتابة او الحساب.

ويركز الباحثون في دراساتهم على عشر خصائص ترافق الصعوبة التعليمية وتعامل على اساسها(الوقفي، والكيلاني، 1998):

1. اختلالات ادراكية – حركية: تظهر على شكل اضطراب في تأويل المنبهات البصرية او السمعية مصحوبا بنشاط حركي.
2. التقلب الانفعالي والتحولات الواسعة في المزاج بما لا يتناسب وطبيعة الموقف
3. اضطراب في التناسق الحركي
4. اضطرابات في الانتباه تأخذ شكل قصر فترة الانتباه او سرعة التشتت
5. الاندفاعية في السلوك والتسرع دون تبصر في العواقب

6. اضطرابات في الذاكرة والتفكير كصعوبة تذكر المعلومات او صعوبة استيعاب المفاهيم المجردة
7. صعوبات تعلمية محددة بما فيها صعوبة القراءة او الكتابة او الاملاء او الحساب
8. اضطرابات في النطق او الاستماع تتجلى في صعوبة فهم او تذكر اللغة المحكية وصعوبة في النطق وصعوبة في التعبير الشفوي باستخدام المفردات وتركيب الجمل
9. اشارات عصبية ملتبسة تظهر على شكل انماط غير منتظمة للموجات الكهربائية الدماغية

8 : 1 اختبار التمييز السمعي :

تم تطوير اختبار التمييز السمعي باستخدام عينات من الاطفال الاردنيين تراوحت اعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة. بهدف الكشف عن اية صعوبات في التمييز السمعي وما يمكن ان يترتب عليها من صعوبات في النطق لدى الاطفال الذين يحولون الى العيادات والمراكز النفسية او غرف مصادر التعلم في المدارس. واستقصاء جوانب تطورية في اكتساب اللغة في الدراسات والبحوث التي تعنى بالتطور اللغوي عند الاطفال (الوقفي والكيلاني، 1998). وكذلك تقديم معلومات تشخيصية اساسية يفيد منها المختصون والمعلمون الذين يقومون بتصميم البرامج العلاجية للحد من مشكلات اللغة والنطق عن الاطفال.

ويقيس الاختبار مهارة التمييز السمعي ونعني بها القدرة او المهارة على التفريق الدقيق بين اصوات الكلام من خلال المقارنة والموازنة بين خصائصها الصوتية المميزة. وهي ذات طبيعة تطورية تنمو مع التقدم في العمر.

صمم الاختبار في نموذجين (أ و ب) من اجل اتاحة الفرصة لاعادة اختبار الاطفال بفاصل زمني قصير بين الاختبار واتاحة الفرصة للمختصين كذلك من التحقق من اداء الاطفال اذين ظهر ان نتائجهم في التطبيق الاول كانت غير عادية او غير متوقعة.

يتألف كل نموذج من نموذجي الاختبار من (40) زوجا (فقرة) من الكلمات. ويتألف كل زوج في (30) من هذه الازواج من كلمتين مختلفتين في التشكيل الصوتي. اما في الازواج العشرة الباقية فيتألف كل زوج من كلمتين متماثلتين (في التشكيل الصوتي، اي الكلمة نفسها مكررة). وقد روعي في اختيار الكلمات ومزاوجتها في فقرات الاختبار الثلاثين ما يلي:

1. تضمنت الكلمات المختارة عينة شاملة لمعظم اصوات اللغة العربية

2. تألفت كل كلمة من كلمات نموذج من مقطع صوتي واحد باستثناء عدد قليل جدا (3 – 4 كلمات في كل نموذج) من الكلمات التي تألف كل منها من مقطعين صوتيين.
3. روعي في مزاوجة كل كلمتين التشابه في صوتي الكلمتين من حيث مخارج الاصوات.
4. تم ترتيب الفقرات في كل نموذج حسب قيم الصعوبة المتحققة في التجريب الاولي للاختبار بحيث يبدأ الفاحص بالفقرات السهلة فالاكثر صعوبة بشكل متدرج

اما الفقرات العشر المؤلف كل زوج منها من كلمتين متماثلتين فلا تدخل الاستجابة لها في حساب العلامة الكلية للمفحوص. ذلك ان الغرض من ايردها هو التحقق من صدق استجابة الطفل (في ان لا يعطي استجابة عشوائية.) وكذلك في التأكيد على ان ليس كل ما يسمعه الطفل مؤلفا من اصوات مختلفة.

اختبار التمييز السمعي
نموذج أ

اليوم الشهر السنة

الاسم :	الجنس : ذكر ☐ انثى ☐	تاريخ الولادة :
المدرسة :	الصف :	تاريخ الاختبار :
المديرية :	الفاحص :	العمر :

	مختلفة	متماثلة
مثال أ : كان – كان		ل
مثال ب : هات – بات	ف	

يعد الاختبار اختبارا فرديا يتم تطبيقه على كل طفل بشكل فردي، بحيث يجلس الطفل مواجها الفاحص ليتلقى منه التعليمات التالية:

"سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين في كل مرة، واريد منك ان تذكر لي ما اذا كنت سمعت نفس الكلمة مكررة مرتين ام انك سمعت كلمتين مختلفتين" تذكر: اذا كانت الكلمتان كلمة واحدة مكررة قل "نعم" او "مثل بعض" واذا كانتا مختلفتين قل "لا" او "مختلفتين"

هذا وقد تميز الاختبار بمعاملات ثبات عالية في نموذجي (أ و ب) حيث بلغ معامل ثباتهما (0.91 و 0.95) على التوالي. ويمثل الشكل التالي نموذج اختبار التمييز السمعي أ و ب:

8 : 2 اختبار مهارات التحليل السمعي :

يتألف الاختبار من كلمات بسيطة او مركبة اذا حذف جزء معين منها يبقى جزء يشكل كلمة ذات معنى معروف بحيث يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطفل. ويطلب منه ان يلفظ الجزء (الكلمة) الباقي. بعد حذف جزء معين يذكره الفاحص للطفل. وقد روعي في اختيار الكلمات تفاوت المقاطع الصوتية التي تتألف منها وان يبقى من هذه الكلمات جزء يؤلف كلمة ذات معنى عند حذف جزء في اول الكلمة او وسطها او نهايتها.

يتألف الاختبار من (16) كلمة تم اختيارها بحيث تقيس مهارات التحليل السمعي عند الطفل وتجربتها على عينة من الاطفال تراوحت اعمارهم من 5 – 12 سنة. بهدف تحقيق ما يلي:

1. تقييم مهارة التحليل السمعي ممثلة في القدرة على تحليل انماط صوتية الى مكوناتها الجزئية. والتعرف الى النمط الصوتي الناتج عند حذف جزء معين من النمط الاصلي.
2. تشخيص جوانب القصور في مهارات التحليل السمعي للطفل خاصة ما يتعلق منها بمهارات القراءة والتهجئة والاملاء عنده.
3. تقييم مستوى الاستعداد لتعلم القراءة والمهارات الاخرى المتصلة بها مثل التهجئة والاملاء لدى الاطفال المبتدئين في المراحل الاولى من تعلمهم
4. استقصاء جوانب تطورية ذات اهمية في التعلم المدرسي. خاصة ما يتعلق منها بالنمو المعرفي واللغوي في الدراسات والبحوث التي تعنى بتطور الاطفال في هذه المجالات.
5. تقديم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون والمعلمون في تصميم برامج علاجية وتدريبية خاصة ما يتعلق منها بالتدرب على مهارات التحليل السمعي لأصوات اللغة والتمييز بين الحروف.

مثال : (أ) قل : بيت لحم : الآن قلها ثانية دون ان تلفظ [بيت] : لحم ....

(ب) قل : عبد الله : الآن قلها ثانية دون ان تلفظ [عبد] : الله ....

١. جمال : الآن قلها ثانية دون ان تلفظ [ج] مال......	٨. صدف : الآن قلها ثانية دون ان تلفظ [د] صف......
٢. سؤال : - - - - - - - [س] ؤال......	٩. جوال : - - - - - - - [ل] جوا......
٣. أناشيد : - - - - - - - [شيد] أنا......	١٠. أنسي : - - - - - - - [ن] أسي......
٤. سفرجل : - - - - - - - [سفر] جل......	١١. يسري : - - - - - - - [ي] سري......
٥. ساهر : - - - - - - - [سا] هر......	١٢. نعسان : - - - - - - - [ع] نسان......
٦. مساء : - - - - - - - [م] ساء......	١٣. خيوط : - - - - - - - [يا] خوط......
٧. برتقال : - - - - - - - [بر] تقال......	١٤. علي : - - - - - - - [ي] عل......

خلاصة التصحيح
العلامة الثانية ______ الرتبة المئينية ______ التقدير الوصفي ______

يطبق هذا الاختبار بشكل فردي بحيث يكون الفاحص جالسا الى جانب الطفل وبشكل لا يرى فيه وجهه في اثناء نطقه لكلمات الاختبار. ثم يبدأ بمثالين توضيحيين ليتعرف الطفل من خلالهما الى ما هو متوقع من. وذلك بقوله: " اريد منك ان تعيد الكلمة التي سأقولها: اسمع: بيت لحم. ثم توقف قليلا حتى يستجيب الطفل. ثم قل: "والآن اعدها مرة ثانية ولكن بدون بيت". واذا كانت استجابة الطفل صحيحة انتقل الى المثال التوضيحي الثاني (ب) اما اذا اخطأ الطفل في المثال الاول (أ) فحاول ان تشرحه له واذا تطلب الامر اكثر من شرح بسيط فتوقف عن اختبار الطفل.

مثال: (أ) قل: بيت لحم: الان قلها ثانية دون ان تلفظ (بيت): لحم

(ب) قل: عبد الله: الان قلها ثانية دون ان تلفظ (عبد): الله

8 : 3 اختبار سعة الذاكرة السمعية :

نعني بالذاكرة السمعية القدرة المعرفية المتعددة الابعاد للطفل تبدأ وظيفتها منذ الولادة وتستمر معه مع التقدم في العمر.

الملحق (٢)

اختبار سعة الذاكرة السمعية *

(سلاسل الكلمات)

اليوم الشهر السنة

الاسم :	الجنس :	تاريخ الولادة :
المدرسة :	الصف :	تاريخ الاختبار :
الفاحص :		العمر :

مثال ١ .... طين ، بابا
مثال ٢ .... وردة ، ريح

يقيس اختبار قدرة الطفل على تذكر كلمات يتألف كل منها من مقطع صوتي واحد ومرتبة في سلاسل متدرجة في الطول. اي في عدد الكلمات التي تتألف منها السلسلة الواحدة. ويتألف من 15 سلسلة من الكلمات تتراوح بين كلمتين وست كلمات في السلسلة الواحدة. تم تنظيمها في خمس مستويات يحتوي كل منها على ثلاث سلاسل تبدأ بالمستوى الاول الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من كلمتين. وتنتهي بالمستوى الخامس الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من ست كلمات. وقد تم اختيار الكلمات في السلاسل بحيث يتألف كل منها من مقطع صوتي واحد. وان تكون جميعها اسماء شائعة في لغة الاطفال.

يهدف الاختبار الى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين يشك بأنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويطبق على الطفل بشكل فردي بحيث يتم تنفيذ تعليمات الاختبار بدقة على الآتي:

1. اعمل على ان يجلس الطفل مواجها لك واطلب منه أن ينظر الى اي شيء آخر غير وجهك ثم قل: " سأقرأ لك بعض الكلمات واريد منك أن تعيدها بعد أن انتهي من قراءتها. فلنجرب مثالا او مثالين": اسمع: طير – باب.
2. انتظر حتى يستجيب الطفل. فاذا اعاد الكلمتين بأي ترتيب حتى لو كان نطقه غير دقيق تماما، انتقل الى الفقرة الاولى من المستوى الاول. اما اذا لم يعد الكلمتين اعمل على تقديم المثال الثاني بنفس الطريقة التي قدمت بها المثال الاول: وقل: "اسمع: ورد – ريح"
3. اذا فشل الطفل في اعادة الكلمتين الواردتين في المثال الثاني. استمر في اعطاء الطفل امثلة آخرى من عندك حتى يفهم المهمة المطلوبة. ثم ابدأ بتقديم الاختبار. وعليك ان لا تستخدم الفقرات الواردة في الاختبار او كلماتها في الامثلة التي تقدمها للطفل في اثناء عملية التدريب. وان تكون الكلمات من مقطع صوتي واحد.
4. اعمل على تقديم فقرات كل مستوى حسب الترتيب الذي جاءت فيه في الاختبار.
5. انتقل في الاختبار من مستوى الى آخر دون تقديم أو تأخير اذا اجاب الطفل عن اي فقرة من فقرات المستوى بشكل صحيح.
6. توقف عن تقديماذا فشل الطفل في الاجابة بشكل صحيح عن جميع فقرات المستوى.
7. تعتبر الاجابة صحيحة اذا اعاد الطفل جميع الكلمات الواردة في الفقرة بغض النظر عن ترتيبها.

8. تقبل الاستجابة التي يكون فيها نطق الكلمات قريبا من النطق الصحيح بدرجة معقولة.
9. تأكد من الطفل يوجه كل انتباهه لك قبل تقديم الفقرة وانه ليس مشغولا بأية امور أخرى.
10. لا تحاول اعادة اي من السلاسل اذا طلب منك الطفل اعادتها. بل انتقل الى السلسة التي تليها مع الالتزام بالتعليمات السابقة.
11. ضع دائرة حول العلامة التي تقابل الفقرة في حالة الاجابة عنها بشكل صحيح. ولا تضع اي اشارة حول العلامة التي تقابل الفقرة عندما تكون الاجابة عنها خطأ.

8 : 4 اختبار سعة الذاكرة التتابعية :

يستخدم هذا الاختبار من اجل التعرف على قدرة الطفل على تذكر سلاسل ارقام متدرجة في الطول. اي في عدد الارقام التي تتألف منها السلسلة الواحدة وتم تقنينه على الاطفال الاردنيين من ذوي الفئات العمرية 6.5 -- 16.5 المناظرة لصفوف مرحلة التعليم الاساسي. يتميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات مرتفعين

يهدف الاختبار الى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذي يشك بأنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويستخدم كجزء من بطارية اختبارات او برنامج تقييم شامل للتعرف على الصعوبات العامة التي يعاني منها الطفل. كما يمكن استخدام الاختبار كأحد مكونات تقييم القدرة العقلية والاستعداد للتعلم. ويمكن استخدامه كذلك من قبل الباحثين المهتمين بدراسة عمليات التذكر.

اختبار الذاكرة السمعية التتابعية*

(سلاسل الأرقام)

اليوم الشهر السنة

الاسم : ____________ الجنس : ______ تاريخ الولادة : ____ ____ ____

المدرسة : ____________ الصف : ______ تاريخ الاختبار : ____ ____ ____

الفاحص : ____________ العمر : ____ ____ ____

مثال ١	٢	٧
مثال ٢	٨	٥

يمكنك تطبيق الاختبار بشكل فردي بان توجه الحديث للطفل وقل:

1. "سأقول لك بعض الاعداد. استمع الي بكل انتباه. وعندما انتهي اريد منك ان تعيدها بعدي كما قلتها انا تمام فاذا قلت 2 – 7 ماذا تقول؟"
2. انتظر قليلا جتى يستجيب الطفل، وبغض النظر عما تكون عليه استجابة الطفل قدم المثال (ب) اذا اعاد الطفل الارقام بنفس الترتيب المعطى في اي من المثالين (أ أو ب) انتقل الى الفقرة الاولى من الاختبار. اما اذا لم يستجب الطفل لمثال واحد على الاقل من المثالين فأوقف الاختبار.
3. اعط الطفل كلا الفقرتين (السلسلتين) في كل مستوى وانتقل الى المستوى الذي يليه دون تعليق.
4. استمر في تقديم فقرتي كل مستوى تال ما دام الطفل يقدم استجابة صحيحة لفقرة واحدة على الاقل في كل مستوى.
5. توقف عن تقديم الاختبار عندما يفشل الطفل في كلا الفقرتين في اي مستوى.
6. لا تحاول اعادة اي من السلاسل اذا طلب منك اعادتها بل واصل اعطاء الفقرات التالية ملتزما بالتعليمات السابقة.
7. ضع دائرة حول العلامة التي تقابل الفقرة في الاختبار في حالة الاجابة عنها اجابة صحيحة ولا تضع شيئا حول العلامة التي تقابل الفقرة عندما تكون اجابتها خطأ.

5:8 اختبار التداعي البصري الحركي:

اختبار التداعي البصري الحركي اختبار غير لفظي يهدف الى قياس القدرة على استنتاخ اشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى. ويشتمل على قياس كل من: استدعاء رموز بصرية (من الذاكرة)، القدرة على التتابع البصري، مهارات التداعي البصري، القدرة البصرية الحركية، القدرة على التكامل البصري، المهارات المتعلقة بالتكامل البصري.

يتميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقه بشكل فردي او جمعي، ويعتمد أداؤه على الذاكرة البصرية القصيرة المدى. وذلك كما يلي:

اختبار التآزر البصري الحركي

اليوم الشهر السنة

الاسم : ________	الجنس : ________	تاريخ الولادة : ________
المدرسة : ________	الصف : ________	تاريخ الاختبار : ________
الفاحص : ________		العمر : ________

المفتاح

أ	ع	ل	د	ه	ر	ص	ح	ط	م
O	+	V	-	<	Λ	>	C	⊥	Ↄ

الفقرات التجريبية

ج	د	ح	ر	ع
+				

يجلس الطفل الى طاولة ويعطى قلم رصاص بدون ممحاة. ثم يعطى بعدها ورقة الاختبار

1. قل: " انظر هنا (مشيرا الى المفتاح ـ في الجزء العلوي من صفحة الاختبار) ترى حروفا مكتوبة ـ في مربعات، ويوجد تحت كل منها مربع فيه رمز او اشارة. والان انظر الى هنا (اشر للفقرات التجريبية) ترى انه يوجد تحت الحرف (ع) هذه الاشارة (+) لكن الحروف الاخرى لا يوجد تحتها اشارات. ابدأ هنا (مشيرا للحرف د) وضع الاشارة الصحيحة تحت كل حرف من هذه الحروف
2. اسمح للطفل اكمال بقية الفقرات التجريبية لوحده. فاذا وضع المفحوص الرموز بشكل صحيح للفقرات التجريبية، ويبدا، عليه انه يفهم ما هو مطلوب منه. ابدأ بالاختبار. اما اذا وضع المفحوص الرموز بشكل خطأ تحت الحروف (اشر الى المفتاح) توجد هذه الاشارة (-) ضع هذه الاشارة تحته (أشر للفراغ ـ في المربع اسفل الحرف د ـ في الفقرات التجريبية).
3. ساعد الطفل بنفس الطريقة اذا ما بدا انه بحاجة الى مساعدة ـ في الحروف الاخرى الواردة ـ في الفقرات التجريبية.
4. اشر الى فقرات الاختبار بعد ان يكون الطفل قد فهم المهمة جيدا. وقل: " هنا يوجد عدد كبير من الحروف لا يوجد تحتها رموز او اشارات. اريد منك ان تبدأ من هنا (اشر الى الحرف ط ـ في السطر الاول من فقرات الاختبار) وتملأ اكبر عدد من المربعات تحت الحروف بالرموز المناسبة لها دون ان تقفز عن اي منها. املأ الاشارات باقصى سرعة ممكنة. اذا اخطأت لا تمح، فقط ضع الاشارة او الرمز الصحيح فوق الرمز الخطأ ز سوف اخبرك متى تتوقف. واذا انتهيت قبل أن اطلب منك التوقف ارفع يدك. بعد ذلك اسأله: " هل انت مستعد؟ ابدأ.

5. ابدأ التوقيت مباشرة، اذا ارتكب المفحوص خطأ في الفقرات الثلاث الاولى صححه. ولكن لا توقف التوقيت في أثناء ذلك.
6. لا تقدم اي مساعدة للمفحوص بعد الفقرات الثلاث الاولى. ما عدا تذكيره بالاستمرار في الاداء حتى ينتهي من جميع الفقرات او يطلب منه التوقف.
7. اطلب من المفحوص التوقف بعد 3 دقائق. اما اذا انتهى المفحوص قبل مضي الدقائق الثلاث. سجل الوقت الذي استغرقه.
8. عند قيامك بتطبيق الاختبار بشكل جمعي. اتبع نفس التعليمات التي ذكرت في التطبيق الفردي.
9. عند تصحيحك للاختبار اعط درجة واحدة لكل فقرة قام المفحوص بوضع الرمز الصحيح لها. فالعلامة القصوى للاختبار بدون احتساب النقاط الاضافية (60 نقطة). وتقدر النقاط الاضافية للمفحوص الذي حصل على العلامة (60) وفقا لعدد الثواني التي استغرقها لاكمال الاختبار. ويمكن معرفة العلامة المستحقة للاختبار بوضع مفتاح التصحيح على استجابات المفحوص وعد الفقرات التي وضع لها رموز بشكل صحيح.

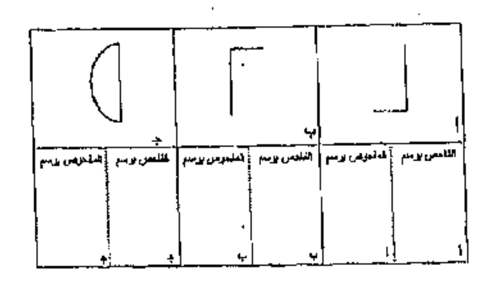
8، 6 اختبار التكامل البصري الحركي:

وتم تصميم الاختبار من (30) شكلا نظمت في نوع من التسلسل " المبدئي" يتسق مع المراحل التطورية عند الطفل وشملت فئات العمر بين 5 – 12 سنة. وبعد تجريب الاختبار، تم حذف ست فقرات ليصبح عدد فقراته (24) فقرة تم ترتيبها حسب مستويات صعوبتها من الاسهل الى الاصعب. ويطبق بشكل فردي او جمعي على الاطفال.

يهدف هذا الاختبار الى:

1. تقييم قدرة الطفل على التكامل البصري الحركي بدلالة ادائه في رسم اشكال هندسية متدرجة التركيب والصعوبة.

نموذج الاختبار



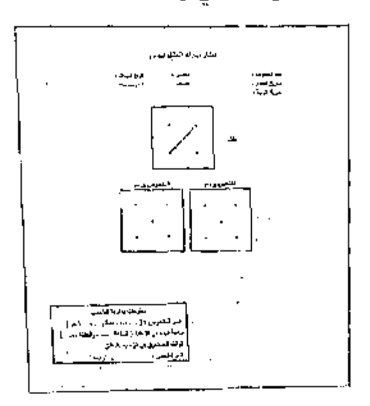
تقييم مستوى التكامل البصري الحركي وتشخيص جوانب القصور في هذه القدرة وما يمكن ان يترتب عليه من ضعف في الأداء المدرسي وبخاصة في مهارات الكتابة لدى الاطفال.

2. استقصاء جوانب تطورية ذات اهمية خاصة في التعلم المدرسي خاصة ما يتعلق منها بالنمو المعرفي والنفسي والحسحركي للطفل.
3. تقديم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون وبخاصة المعلمون في تصميم برامج علاجية لمشكلات التعلم عند الاطفال. ويمكن استخدامه كمادة تدريبية مع الاطفال الذين يلاحظ انهم يواجهون صعوبات في الرسم والكتابة.

يتميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقه بشكل فردي او جمعي، ويعتمد أداؤه على الذاكرة البصرية القصيرة المدى. وذلك كما يلي:

1. تأكد من تزويد كل طفل – مفحوص بقلم رصاص بدون ممحاة
2. ضع كراسة الاختبار بشكل مستعرض امام الطفل بحيث يشير السهم الى الجهة الابعد عن الطفل.
3. اعمل على ملء البيانات المطلوبة على صفحة الغلاف قبل البدء بالاختبار
4. افتح كراسة الاختبار على صفحة الامثلة ثم قل: "في هذا الاختبار يوجد على كل صفحة ثلاثة أشكال: كل شكل في مربع "فوق" وتحته مربع فارغ (اشر) والمطلوب منك ان ترسم في المربع الفارغ نفس الشكل الذي فوقه. الان سأرسم امامك الشكل الاول.
5. ارسم الشكل الاول في المكان المخصص للفاحص. ثم اطلب من المفحوص ان يرسم نفس الشكل في المكان المخصص للمفحوص.

6. كرر الاجراء ذاته في الشكلين الثاني والثالث.



7. اذا لم يستوعب الطفل المهمة المطلوبة. ولم يتمكن من رسم اي شكل في الامثلة الثلاثة اقلب الورقة البيضاء او استعمل ورقة بيضاء خارجية وارسم عليها كل شكل من الاشكال الثلاثة امام الطفل مبينا له كيف تراعي اتجاهات الشكل ثم اطلب من الطفل ان يقلد الشكل الذي رسمته تحته مباشرة. وكرر الاجراء في الشكلين الثاني والثالث.
8. اطلب من الطفل ان يقلب الورقة على الصفحة الاولى من فقرات الاختبار. اشر الى الشكل الاول وقل: "ارسم شكلا مثل هذا هنا (مؤشرا الى المربع الفارغ) وتذكر انه لا يسمح لك الا بمحاولة واحدة. وبدون استخدام الممحاة. واريد منك ان تحاول قدر المستطاع رسم نفس الشكل بطريقة صحيحة ومتقنة".
9. شجع الطفل بقولك له: "ارسم مثل هذا الشكل؟ " ان كان ذلك ضروريا ولا تحاول تتبع خطوط الشكل بالاصبع او القلم لتتجنب اعطاء اية تلميحات ذات اهمية في رسم الاشكال
10. اعمل على مراقبة اداء المفحوص باستمرار وسجل ملاحظاتك عن ادائه بطريقة لا تستدعي انتباهه
11. سجل الوقت الذي بدأ به المفحوص بالاجابة عن فقرات الاختبار والوقت الذي انتهى فيه من الاجابة
12. لا يوجد وقت محدد للاجابة عن الاختبار ولكن اذا امتد اداء المفحوص على الاختبار لحوالي الساعة. فيمكنك انهاء الاختبار.

13. تعد اجابة الطفل صحيحة اذا استطاع رسم الشكل رسما صحيحا حسب معايير التصحيح لكل من الاشكال الاربعة والعشرين. وتحسب الاجابة خطأ اذا لم ينطبق عليها اي من معايير التصحيح.

8 : 7 اختبار مهارات التحليل البصري :

يتألف الاختبار من (18) شكلا هندسيا متنوعا ومتدرجا في تركيبها. ليقيس مهارات التحليل البصري (مهارات بصرية – حركية ادراكية) تتمثل في القدرة على تحليل انماط مرتبة مؤلفة من اشكال هندسية متفاوتة في درجة تركيبها الى مكوناتها الجزئية. والتعرف على الطريقة التي تنتظم فيها هذه المكونات. ومحاكاتها ورسمها لتشكل الانماط المعطاة.

وقد تم تطوير هذا الاختبار وتقنينه على عينات من الاطفال الاردنيين تراوحت اعمارهم بين سن السادسة والسادسة عشرة. ويهدف الى:

1. تقييم مهارة الطفل في التحليل البصري كما يعبر عنه اداؤه على الاختبار. والكشف عن اية صعوبات يعاني منها الاطفال في مرحلة التعليم الاساسي في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة
2. تقديم معلومات تشخيصية اساسية عن جوانب الضعف او القصور في المهارات التي يقيسها الاختبار
3. استقصاء جوانب تطورية في اكتساب اللغة والقدرات المعرفية المرتبطة بها في دراسات وبحوث تعنى بالتطور اللغوي عند الاطفال.
4. استكمال المعلومات التي يمكن ان تتجمع من تطبيق اساليب أخرى في تقييم صعوبات التعلم ومشكلاته
5. يمكن استخدام الاشكال في الاختبار في تدريب الطفل على مهارات التحليل البصري بشكل منظم وفعال. خاصة اولئك الاطفال الذين لم يكن اداؤهم على الاختبار في المستوى المتوقع.

يمكن تطبيق الاختبار بشكل فردي أو على مجموعات صغيرة من الاطفال بحيث لا يزيد عددهم عن اربعة افراد ليتمكن الفاحص من متابعتهم جميعا. ويتم التوقف عن تطبيقه اذا ارتكب الطفل ثلاثة اخطاء متتالية. ويعتبر الشكل الذي يرسمه الطفل صحيحا اذا توافر فيه العدد الصحيح من الخطوط. وان تصل هذه الخطوط بين النقاط المحددة.

ويمكن اتباع الخطوات التالية عند تطبيق الاختبار:

1. املأ المعلومات المطلوبة عن المفحوص الموجودة على صفحة الغلاف.
2. ضع كراسة الاختبار امام المفحوص وزوده بقلم وممحاة ثم قل: "امامك مربع داخله شكل مرسوم بوصل عدد من النقاط ويوجد تحت هذا المربع مربع ثان فيه نقاط، والمطلوب رسم هذا الشكل في المربع. انظر كيف سأرسم هذا الشكل."
3. وبعد ان يرسم الفاحص الشكل. قل: " الان ارسم واحدا مثله هنا (اشر الى مربع المفحوص) اطلب الان من المفحوص فتح كراسة الاختبار على الصفحة الاولى. ثم قل: " يوجد هنا شكل في كل مربع وتحته مربع من غير خطوط. والمطلوب منك ان ترسم في هذا المربع (اشر المربع الخالي من الخطوط) شكلا مثل الشكل الموجود هنا (اشر الى المربع ذي الخطوط).
4. اذا وصل الطفل للفقرة العاشرة قل له: " من الان فصاعدا ستلاحظ بعض النقاط محذوفة من المربع الذي سترسم الشكل فيه. فلا ترسم هذه النقاط. ولكن تخيل انها موجودة وارسم الخطوط كما لو ان النقاط موجودة فعليا."
5. عند الفقرتين 17، و18 قل:" ترى الان ان جميع النقاط في المربع الذي سترسم فيه محذوفة لا ترسم النقاط. ولكن تخيل انها موجودة وارسم الخطوط كما لو ان النقاط موجودة فعليا."

9: قائمة المراجع:

1. بلقيس، أحمد (1986). **الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي**. عمان: دائرة التربية والتعليم - الأونروا/ اليونسكو. التعيين الدراسي: EP/16
2. خليفة، عبد اللطيف محمد (1992). ارتقاء القيم، الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد: 16
3. الروسان، فاروق (1987). أثر متغيري العمر العقلي والزمني في الاداء على مقياس مهارات الكتابة: (دراسة على طلبة عاديين ومعوقين عقليا في الاردن). مجلة جامعة دمشق. العدد (12).
4. الروسان، فاروق (1994). معايير الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي للمعاقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة. العدد 10،
5. الروسان، فاروق (1998). تطوير صورة اردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية في عينة اردنية. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس. يونيو.

6. الروسان، فاروق (1999). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. الروسان، فاروق. والبطش، محمد وليد. وقطامي، يوسف (1990). تطوير صورة معدلة من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات. الجامعة الاردنية. مجلد 17 (أ) العدد (4). ص. 7 - 28
8. الروسان، فاروق. والعامري، أروى (1988). تطوير صورة اردنية لمقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا. مجلة دراسات. الجامعة الاردنية. المجلد (15). العدد (8). ص. 50 — 72.
9. الروسان، فاروق. وجرار، جلال (1986). دلالات الصدق والثبات لصورة اردنية معدلة من مقياس جامعة ولاية متشجان الامريكية للمهارات اللغوية للمعوقين عقليا. مجلة دراسات. الجامعة الاردنية. مجلد (13). العدد (6). حزيران.
10. زاهر، ضياء (1986). **القيم في العملية التربوية**، (ط2). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
11. السيد، عبد الحليم محمد (1988). الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية. ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها في خطط التنمية. القاهرة: وزارة القوى العاملة والتدريب.
12. عبد الله، معتز سيد، وخليفة، عبد اللطيف محمد (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب.
13. عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين (1980). **علم النفس العام**. مكتبة الأقصى - عمان
14. علام، صلاح الدين محمود (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
15. عوده، أحمد سليمان (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل، اربد
16. غنيم، سيد محمد (1993). **الشخصية ومحدداتها وقياسها ونظرياتها**. القاهرة: دار النهضة العربية.
17. فرج، صفوت (1980): **القياس النفسي**. دار الفكر العربي، القاهرة.
18. مبارك، فتحي يوسف (1992). **القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المجلة العربية للتربية: المجلد: 12، العدد الأول، يونيو.
19. ملحم، سامي محمد (2011). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20. منيزل، عبد الله (1981). تطوير اختبار ذكاء مصور لتقويم الكفاية العقلية للمعوقين عقليا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الاردنية – عمان.

21. الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله زيد (2007).مجموعة الاختبارات الادراكية. عمان: كلية الاميرة ثروت.

22. ياسين، عطوف محمود (1981). **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

23. Atkinson, R. C. , et al;(2005). **Introduction to Psychology** (9th ed) Harcourt Brace Jovanovich, INC,

24. Carey, L. M.; (2001). Measuring and evaluating school learning. Boston: Allyn and Bacon.

25. Guilford, J. P.;(1998). **The nature of human intelligence**. New York: McGraw - Hill & Co.

26. Hall, C. & Lindzey, G.;(1998). **Theories of Personality** (3rd ed) New York: John Wiley & Sons, 1978

27. Liebert, R. M.; & Spiegler, M. D.;**(2002). Personality: Strategies issues.** Illinois: The Dorsey press, 1982.

28. Wiggins, J. S. **;(1998). Personality and prediction principles of personality assessment.**

الوحدة السادسة

ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته



تقويم الطالب / المسترشد

- تقويم النمو
- تقويم الاستعدادات
- تقويم التحصيلي
- التقويم الواقعي في المجال [illegible]
- التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني
- التقويم الختامي
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

تقويم العامل / المرشد النفسي والتربوي

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

تقويم العملية الإرشادية

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible] ية

تقويم البرامج الإرشادية

- [illegible] ي
- [illegible] البرنامج الارشادي وأهميته
- [illegible] عليها تقويم البرنامج الارشادي
- [illegible] البرنامج الارشادي
- [illegible] برنامج الارشادي
- [illegible] البرامج الارشادية

6

الوحدة السادسة

ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد :

عزيزي الدارس: أهلا بك في الوحدة السادسة من هذا الكتاب، والتي تبحث في ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته. الذي يمثل النظام التربوي بكليته : المؤسسات النفسية والتربوية (من مدارس، وكليات، وجامعات، وعيادات نفسية) والبرامج النفسية والتربوية (من مقررات دراسية، ودورات تدريبية وأساليب وفنيات ...الخ)، والمناهج التعليمية، والمصادر، والكتب، والأدوات التربوية، والمديرين، والموظفين، وكل من له علاقة بالعملية الارشادية والتربوية بما في ذلك البيئة الارشادية والتربوية من بناء، واجهزة مساعدة لها. يضاف اليها أفراد المجتمع الانساني وما يمثله من اختلاف عناصره في السمات والاتجاهات والميول والقيم والصراعات التي يحملها افراده جراء التباين في حياة كل واحد منهم وما يعانيه من اضطرابات تمس صحته النفسية والجسدية. وكل هذا النظام النفسي والتربوي يحقق هدفا رئيسا يتمثل في مساعدة الطالب المسترشد في تحقيق الأهداف التي جاء الى المؤسسة النفسية او التربوية من اجلها.

وان الهدف الذي يسعى إليه التقويم في الارشاد النفسي والتربوي هو في التحقق من صلاحية كل مكون من مكونات العملية الارشادية والتربوية من انجاز اهدافها. ومعرفة ما إذا كان هذا النظام يعمل جيدا أم لا.

وعليه، فان كل مكون من مكونات النظام النفسي والتربوي هو موضوع للتقويم ويقع ضمن ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي. وبالتالي، فان ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي يتضمن:

- **تقويم الطالب/ المسترشد:** ونموه الجسمي، والعقلي، واللغوي، والتمييز السمعي والبصري، وقدرته على الربط بين الأفكار وحل المشكلات، واتجاهاته الانفعالية وتكيفه الشخصي، واستعداداته وتشخيصه، ووضعه في

المكان المناسب، وتوجيهه وارشاده. والاضطرابات السلوكية والنفسية التي قد يعاني منها.

- **تقويم المعلم/ المرشد النفسي والتربوي:** ودوره في تنظيم عملية التعلم والارشاد وصنع القرار النفسي والتربوي الهادف، وبناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى الطلبة المسترشدين، وتوافقهم النفسي والمهني، وبناء شخصيتهم ومواقفها واتجاهاتها وميولها وقيمها نحو الحياة.
- **تقويم العملية الارشادية:** ومكوناتها من مرشدين نفسيين وتربويين ونماذج وفنيات وعناصر واعداد وتنفيذ لها. وتوفير الوسائل المساعدة في عملية الارشاد والإعداد للجلسات الارشادية للطلبة المسترشدين والتعاون معهم.
- **تقويم البرنامج الارشادي: ومفهومه وانتقاء** المعلومات وتوثيقها ووصفها وتحليلها كما وكيفا وأساليب وادوات تقويم البرنامج الارشادي لكل من فئات اضطراب السلوك وذوي صعوبات التعلم والمعاقون عقليا وسمعيا وبصريا وحركيا والموهوبون والمتفوقون

1 : 2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة ان تصبح قادرا على ان:

1. تعرف النمو
2. تصف مظاهر النمو
3. تبين العوامل المؤثرة في النمو
4. تبين اساليب تقويم وتشخيص الاستعداد
5. توضح أساليب التقويم للوضع في المكان المناسب
6. تصف اساليب التقويم التشخيصي
7. تعرف التقويم التكويني
8. تعرف التقويم الختامي
9. تحدد اغراض التقويم في التوجيه والارشاد النفسي والتربوي
10. تبين اهداف تقويم المعلم المرشد
11. تصف العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/ المرشد

12. تحدد وسائل تقويم المعلم/ المرشد
13. تبين جوانب تقويم المعلم المرشد
14. تصف التقويم الذاتي للمعلم/ المرشد
15. توضح اهداف العملية الارشادية
16. تحدد مكونات العملية الارشادية
17. تعدد نماذج العملية الارشادية
18. تبين عناصر العملية الارشادية
19. توضح مصادر تقويم العملية الارشادية
20. تصف البيئة الارشادية
21. تحدد العلاقة الارشادية بين المرشد والعميل/ المسترشد
22. تحدد اهداف الجلسة الارشادية
23. توضح طريقة الاعداد للعملية الارشادية
24. تبين أهمية البرنامج الارشادي
25. تحدد الاسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي
26. تصف الخدمات التي يقدمها البرنامج الارشادي
27. تخطط لبناء البرنامج الارشادي
28. توضح اساليب وأدوات تقويم البرنامج الارشادي
29. تصف البرامج الارشادية لفئات اضطراب السلوك

2: تقويم الطالب/ المسترشد:

2: 1 المقدمة:

يشير تقويم الطالب المسترشد إلى المعرفة السابقة لدى الطالب المسترشد أو إلى ما يجب أن يكون قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد. ومن هنا فان السلوك المدخلي لفرد ما يتمثل في تحديد النقطة التي يجب أن يبدأ منها تعلم ذلك الفرد وتعليمه. ويخطئ كثير من المرشدين حين يظنون ان الرغبة والحماس والاهتمام الذي يبديه المتعلم/ المسترشد ليس كافيا ليكسبه سلوكا جيدا وجديدا. وحتى يتم الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند الطلبة المسترشدين. فان على المرشد أن يعد اختبارا للسلوك

المدخلي يقيس فيه ما يعرفه المتعلمون/ المسترشدون من المتطلبات السابقة قبل بدء العملية الارشادية. فتحديد السلوك المدخلي بالنسبة للفرد هو غاية في الأهمية من أجل تخطيط عملية الارشاد. اذ بدون تحديده تذهب كثير من الجهود الارشادية والتربوية سدى. ان السلوك المدخلي هذا لا يتم بمعزل عن آمرين هما:

- ما يتمكن الفرد من تعلمه في مرحلة زمنية معينة
- ما لدى الفرد من مقدرات عقلية في مرحلة ما من مراحل تطوره مما يمكن استخدامها في تعلمه لمهمات التعلم.

وحتى يتم تحديد السلوك المدخلي للطالب المسترشد. فانه لا بد من اصدار حكم على العوامل التي تتحدد في تعلمه وارشاده والتي تشتمل على: التقويم القبلي لكل من المدخلات السلوكية المتمثلة في: تقويم النمو، والاستعداد، والوضع في المكان المناسب، والتقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي.

2:2 تقويم النمو:

يختلف الأطفال في خصائصهم عن المراهقين الذين يختلفون بالتالي عن الشباب . كما يختلف كل من الأطفال والمراهقين والشباب فيما بينهم اختلافات كبيرة . ومن الأهمية بمكان أن يتعرف الدارس على ما يحدث في سنوات العمر الأولى لتلاميذه ، فمعرفة اتجاهات النمو في الطفولة ومشاكلها تلقى ضوءا على سنوات المراهقة والرشد . كما أن دراسة هذه السنوات تساعد الدارس على أن يفهم الطفل كما هو الآن من خلال معرفته لما حصل له في الماضي كما يعينه في إرشاده ومساعدته في التغلب على مشكلاته . وأن معرفة الدارس لخصائص نمو الأطفال يساعده في تخطيط برامجه التعليمية بشكل أنجح مما لو قام بتخطيط تعليمه هذه المعرفة .

ولا بد ان نأخذ بعين الاعتبار لدى تقويمنا للنمو الانساني الاجابة عن عدد من التساؤلات بهدف معرفة وتحديد طبيعة النمو الإنساني والتغيرات التي تصاحبه عبر دورة حياة الإنسان. (Binger, 1983)

- ما نمط التغير الذي يطرأ على الإنسان مع نموه؟
- ما التنظيم الذي تتخذه حياة الإنسان في دورة حياته الكلية؟
- ما الخصائص التي يتميز فيها نمو كل مرحلة من مراحل دورة الحياة؟
- ما الذي نتوقعه من الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته؟

- ما درجة الاتساق في التغير من مرحلة إلى مرحلة أخرى في حياة الإنسان؟
- ما درجة العمومية والتفرد في الشخصية الإنسانية في حياة الإنسان المختلفة؟
- ما الذي يمكن ان تقدمه للإنسان حتى يفهم مسيرة حياته تجنبا لمشاعر القلق أو الخوف من المستقبل؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه دراستنا لنمو سلوك الآخرين في فهم نمونا الذاتي؟
- ما العوامل والقوى والمتغيرات التي تؤثر في النمو الإنساني عبر مدى الحياة؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه دراسة النمو في مواجهة متطلبات الإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل؟

ولا شك بأننا نسعى إلى تقويم النمو الانساني لسببين اثنين هما (Hurlock, 1978):

- **الحاجة إلى حل المشكلات التي يعاني منها الفرد في مرحلة عمرية معينة.** من اجل التغلب على الصعوبات التربوية والتعليمية التي يواجهها
- **الصعوبات المنهجية في دراسة بعض مراحل النمو:** بالرغم من الرغبة الملحة لدى الباحثين في تقويم دورة حياة الإنسان من جميع جوانبها، إلا ان بعض الصعوبات المنهجية قد أعاقت تقويم مراحل النمو الإنساني.

2: 2: 1 أهداف تقويم النمو:

يسعى تقويم النمو إلى تحقيق هدفين رئيسين هما (Goodwin &Klausmeier, 1975):

- الوصف الدقيق والكامل للعمليات النفسية لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة. واكتشاف خصائص التغير الذي يطرأ على هذه العمليات في كل مرحلة عمرية.
- تفسير ظاهرة التغيرات الزمنية للسلوك الإنساني، واكتشاف العوامل والقوى والمتغيرات التي تحدد هذا التغير.

وحتى يتحقق ذلك، فان هناك أهدافا عامة يسعى تقويم النمو الى تحقيقها في نهاية المطاف وصولا إلى المعرفة التي نستطيع بها تفسير العلاقة النظامية بين المتغيرات التي هي بمثابة السلوك في المواقف الحياتية المختلفة والعوامل المؤدية إلى إحداث هذا السلوك ولا يتأتى ذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

أولا: فهم ظاهرة النمو الإنساني:

أن فهم ظاهرة النمو يتم بعملية الربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها والأحداث التي تلازمها أو تسبقها. وما دمنا نفهم الظاهرة السلوكية، فنحن قادرون على وصف وتفسير تلك الظاهرة وصفا وتفسيرا ينم عن فهم علمي دقيق لظاهرة السلوك هذه.

ثانيا: وصف التغيرات السلوكية:

يعبر الوصف عن تقرير الظواهر القابلة للملاحظة وبيان علاقاتها بعضها ببعض. حيث يقوم المتخصصون في علم نفس النمو بجمع الحقائق عن ظواهر النمو الإنساني للتوصل إلى صورة حقيقية ومتماسكة عنه. مستخدمين في ذلك كل الوسائل والطرق الفنية التي وصل إليها علمهم. مثل الفحوص الطبية والملاحظة والاختبارات والمقابلات الشخصية والاستخبارات وغير ذلك. ويمثل الوصف خطوة هامة في سبيل تحقيق المعرفة العلمية وتكوين صورة عقلية منظمة ومختصرة عن جانب كبير نسبيا من الوجود. فمهمة الوصف الجوهرية بالنسبة للمرشد النفسي هو ان يتحقق له فهما أفضل لظاهرة التغير السلوكي. وهو بذلك يسعى للإجابة عن عدد من التساؤلات الهامة مثل:

- متى تبدأ عملية تفسير معينة في الظهور؟
- وما الخطوات التي تسير فيها سواء نحو التحسن او التدهور؟
- وكيف تؤلف العملية النفسية تلك مع غيرها من العمليات النفسية الأخرى. أنماطا معينة من النمو؟ (صادق وأبو حطب، 1999)

ثالثا: تفسير التغيرات السلوكية:

ونحن نسعى إلى تفسير الظواهر وجمع الوقائع وتكوين الحقائق والمبادئ العامة التي يمكن فهم التغيرات السلوكية على ضوئها فهما جيدا نستطيع بها فهم أنفسنا وفهم سلوك الآخرين من كافة الجوانب. خذ مثلا محاولاتنا تفسير الانحراف والعلل الاجتماعية التي تحدث في مجتمعنا كالإجرام وانحراف الأحداث والطلاق... الخ وكثيرا ما نتساءل:

- لماذا ترتفع معدلات القلق في العصر الحديث ؟
- وما العوامل التي رفعت من معدلات الاكتئاب في العقدين الأخيرين من هذا القرن؟

ان التفسير المنطقي العقلاني يمثل فرضا ، وهو يمثل بدوره تفسيرا محتملا للظاهرة موضوع الدراسة. والبحث عن أسباب حدوث أي ظاهرة للسلوك هو هدفنا في تفسير ظاهرة التغيرات السلوكية. وهو يعني بالضرورة تعليل الظواهر موضع البحث من خلال الإجابة عن سؤال: لماذا؟ بينما الوصف يجيب عن السؤال: ماذا؟ وكيف؟ وفي تفسير ظاهرة التغيرات السلوكية نتساءل لماذا يتخلف الطفل في المشي؟ ، أو يكون اكثر طلاقة في الكلام؟ ، أو اكثر قدرة على حل المشكلات المعقدة بتقدمه في العمر؟ ، والى أي حد ترجع هذه التغيرات إلى "الفطرة" التي تشتمل على الخصائص البيولوجية والعوامل الوراثية. ونضج الجهاز العصبي. أو إلى "الخبر" أي التعلم واستثارة البيئة؟

رابعا: التنبؤ بالتغيرات السلوكية:

ونعني به إمكانية انطباق القانون أو القاعدة العامة في مواقف أخرى غير تلك التي نشأ فيها أصلا. حيث يؤدي تفسير ظاهرة التغير السلوكي للشخص إلى إمكان التنبؤ الدقيق بسلوكه. انك تتنبأ باتساع إنسان العين أو انقباضه بزيادة شدة التنبيه الضوئي الواقع عليه أو إنقاصه. ونتنبأ أيضا بأن شخصا ما سوف يحالفه النجاح إذا امتهن مهنة التدريس والتي أشارت الاختبارات النفسية على أنه يمتلك القدرات والسمات اللازمة للنجاح فيها. وان طفلا ما سوف يبدأ الحبو بعد شهر مثلا. وان أسنانه سوف تبدأ بالظهور. وانه سوف يبدأ النطق... إلى غير ذلك من ظواهر التغير في سلوك الشخص.

خامسا: ضبط التغيرات السلوكية والتدخل في مجرياتها:

ونعني به تناول الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين. ثم نسعى بعد ذلك إلى التدخل في ظاهرة التغيرات السلوكية. التي تحتاج إلى تعديل وعلى سبيل المثال فاننا نقوم بتعديل سلوك المريض النفسي بعلاجه، وضبط (تعديل) سلوك المراهق الذي يدأب على قضم أظافره، ويسعى الاب لضبط سلوك ولده بإثابته إذا قام بفعل حسن وتهديده بالعقاب إذا اقترف فعلا قبيحا.

2: 2: 2 أهمية البحث في تقويم النمو:

تبرز أهمية البحث في تقويم النمو الانساني إسهامه في بناء المعرفة عن ظاهرة النمو الإنساني، فهو مصدر رئيسي للمعارف والحقائق العلمية عن طبيعة النمو الإنساني، والتعرف على مبادئ النمو بالغ الأهمية .

فدراسة النمو الإنساني يساعدنا على معرفة ما الذي نتوقعه من الطفل ومتى نتوقعه، وإذا لم يتوفر لدينا هذا الشرط في تنشئة الأطفال، ونحن اكثر ميلا إلى أن نتوقع من الطفل مستويات عالية جدا من السلوك أو منخفضة للغاية في مرحلة عمرية معينة، وكلا هذين النمطين من مستويات التوقع السلوكي ينطوي على آثار بالغة الخطورة في رعاية وتربية وتوجيه الأطفال، وعندما نتوقع من الطفل مستويات أعلى من السلوك، فمن المحتمل ان تنمو في الطفل مشاعر عدم الكفاءة أو عدم الأهلية، وعندما نتوقع أنماطا سلوكية أقل من المستوى الذي وصله الطفل، فان ذلك يؤدي إلى خفض حالة الدافعية في الطفل، وبالتالي ينجز بمستوى أقل من قدراته الحقيقية.

وان المعرفة بمبادئ وقوانين النمو توفر للكبار والقائمين على تربية ورعاية وتوجيه الطفل، المعرفة اللازمة بمتى يمكن استثارة النمو ومتى لا نستثيره، وهذه المعرفة تهيئ الأساس اللازم للتخطيط للتنشيط البيئي الذي ينبغي تقديمه للطفل، والتوقيت الصحيح لتنشيط واستثارة النمو، كما أن الوعي بالنمط النمائي السوي يجعل في ميسور الوالدين والمعلمين وغيرهم، من العاملين مع الأطفال السعي إلى تهيئة الطفل مقدما للتغيرات التي سوف تحدث في جوانب النمو المختلفة: الجسمية والعقلية والسلوكية والمهارية والميول والاتجاهات .. وغير ذلك.

وتتضح أهمية البحث في تقويم النمو استثمار تلك الحقائق والمعارف النفسية من قبل هيئات ومؤسسات وأفراد يتعاملون مع الإنسان في مراحل نموه المختلفة مثل المؤسسات التعليمية، والرعاية الصحية والنفسية والآباء والمدرسين والمجتمع بصفة عامة وغيرهم.

2: 2: 3 معنى النمو:

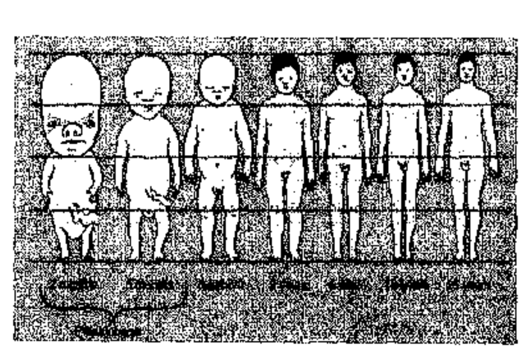
كلمة النمو، اصطلاح بيولوجي يختص بالزيادة الجسمية الملحوظة في حجم أو تركيب الكائن الحي في فترة من الزمن، وفي المفهوم النفسي، فان كلمة النمو يقصد بها كافة التغيرات المتتابعة المتداخلة المنظمة في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية

والانفعالية والسلوكية التي تطرأ على الشخص بهدف اكتمال النضج وتحقيق أقصى درجات التوافق مع الذات والمجتمع. أما في العلوم السلوكية، فان كلمة نمو تعني التغيرات المستمرة في الوظائف التكيفية المرتبطة بالزمن. وبعض الباحثين يستخدم كلمة النضج للدلالة على النمو العضوي. في حين ان كلمة النمو تتعلق بالنمو الاجتماعي والنفسي. والنمو بهذا المعنى يدل على تكامل التغيرات البنائية والوظيفية والسلوكية التي تكون الشخصية الفردية. ويعرف النمو على انه تتابع لمراحل معينة من التغيرات التي يمر بها الكائن الحي في نظام واتساق (Lerner & Hultsh, 1983).

وفي عملية النمو تتكامل التغيرات الفيزيولوجية والجسدية مع التغيرات السيكولوجية لتحسين قدرة الفرد في السيطرة على بيئته التي يعيش فيها. أما التغيرات الجسدية فتتمثل في: الطول والوزن واللون واللمس. بينما تشير التغيرات السيكولوجية الى التفكير والانفعال والعاطفة والعلاقات الاجتماعية. (Hetherington & Parke, 1986). وأن هذه العملية منظمة وتسير وفق أسس، وتتقدم بناء على قواعد يمكن التعرف عليها ودراستها. (Hurlock, 1978):

يتألف النمو الإنساني من مجموعة من التغيرات. ولكن ليست كل التغيرات من نفس النوع. كما أنها لا تؤثر في عملية النمو بنفس الطريقة.

فـالتغير في الحجـم



يتضح بصورة خاصة في النمو الجسمي. فالطول والوزن والمقاييس المحيطة تأخذ في الزيادة مع نمو الطفل في كل فترة من فترات عمره. الا اذا تداخلت بعض الظروف اللاسوية مع النمو السوي.

كما تأخذ الأعضاء والتركيبات الداخلية المختلفة. كالقلب والرئتين والأمعاء والمعدة في الكبر من اجل ان تحقق الحاجات المتزايدة للجسم. هذا بالإضافة إلى التغيرات التي تحدث في النمو العقلي لدى الطفل. حيث تزداد حصيلته اللغوية كل عام. وتتسع قدراته

على التفكير والتذكر والإدراك وتزداد مدة الانتباه ويزداد زمن الرجع واستخدام الخيال المبدع ... وغير ذلك.

وفي النمو نرى بوضوح ان التباين غير مقصور على الحجم وحده بل يتعداه إلى النسب بين مختلف الأعضاء. (Berk, 2002). واختفاء معالم قديمة واكتساب معالم جديدة. لاحظ مثلا. فترة نمو الأسنان الأولى والثانية، والخصائص الجنسية الأولية والثانوية. والمشي والكلام، وتناول الطعام الجاف، ومخالطة الآخرين بعد العزوف عنهم، والتطلع والشغف خاصة فيما يتعلق بالموضوعات الجنسية، الحافز الجنسي، المعرفة، المعايير الخلقية، المعتقدات الدينية، الأشكال المختلفة للغة... إلى غير ذلك من اكتساب معالم جديدة لم يكن قد ظهرت لديه من قبل.

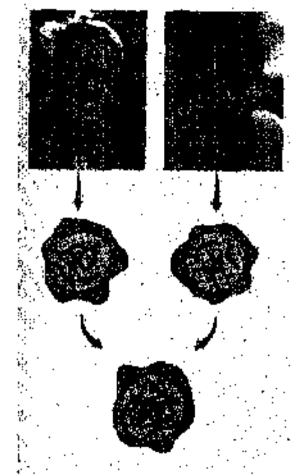
وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على مراحل النمو الإنساني من مختلف جوانبه. ان تغيرات النمو الإنساني تحدث بطريقة منتظمة. في الظروف البيئية العادية. وتظهر خصائص الانتظام أثناء فترة الحمل وبعد الولادة. وفي سلوك الحبو والوقوف والمشي واستخدام الأيدي والأصابع والكلام. وهذه الأنماط من السلوك تكاد تظهر في معظم الأطفال بترتيب وتتابع يكاد يكون واحدا. مما حدا بجيزل في وصف هذا التتابع المنتظم الثابت نسبيا (بالمورفولوجيا النفسية).

والنمو عملية كلية Holistic تحدث مظاهرها كلها متأنية وبينها علاقات متداخلة. فالنمو اللغوي لا يعتمد فقط على المهارات اللغوية والنمو العقلي. وانما يعتمد في كثير من جوانبه على النمو الاجتماعي والوجداني للطفل. ويتميز النمو الإنساني بأن لكل فرد ينمو بطريقته وبمعدله. ويتناول البحث العلمي في هذا الصدد حالات فردية لأي ظاهرة فيزيولوجية أو نفسية ثم تعمم هذه الحالات على ظواهر مماثلة. مع الأخذ بعين الاعتبار إلى أن شرط التعميم العلمي الصحيح أن يكون عدد حالات العينة ممثلة للأصل الإحصائي الذي تنسب إليه. ويشير الباحثون هنا إلى أن النمو الإنساني يمثل خبرة فريدة بحد ذاتها. فما يسمى بالقوانين السلوكية في علم النفس قد تنطبق على فرد دون آخر بسبب تعقد السلوك الإنساني. وتعقد البيئة التي يعيش فيها. وكذلك تعقد التفاعل بينهما.

وعلى الرغم من ان كثيرا من المعلومات التي تتناولها البحوث الخاصة بالنمو الإنساني تشتق مما يسمى بالمعايير السلوكية. إلا أننا يجب أن نحذر دائما من تحويل

هذه المعايير الى قيود. ذلك أن ما يؤديه الناس على أنه السلوك المعتاد او المتوسط او ما يؤدى بالفعل (وهو جوهر المفهوم الأساسي للمعيار) يتحول في هذه الحالة ليصبح ما يجب أن يؤدى. ولعل هذا هو سبب ما يشيع بين الناس من الاعتقاد بوجود أوقات ومواعيد ملائمة لكل سلوك. وهكذا يصبح المعيار العمري البسيط تقليدا اجتماعيا. ويقع الناس أسرى لما يسميه عدد من الباحثين بالساعة الاجتماعية (صادق وأبو حطب، 1999) بها يحكمون على كل نشاط من الأنشطة العظمى في حياتهم بأنه في وقته تماما أو انه مبكر أو متأخر. على دخول المدرسة مثلا، أو إنهاء الدراسة أو الالتحاق بالعمل أو الزواج. أو التقاعد ما دام لكل ذلك معاييره.

ولا يتوقف النمو كظاهرة كلية حتى ولو طرأ توقف في بعض جوانبه عن مرحلة أو سن معين. فقد تتوقف الزيادة في الطول او الوزن او في الحجم، لكن التطور النوعي يظل مستمرا طول العمر. وفق معدل منتظم بطيء نسبيا أكثر مما يتم وفقا لمعدل سريع. كما يستمر نمو الخصائص الجسمية والعقلية بالتدريج حتى تصل هذه الخصائص إلى أقصى نمو لها. ونحن نستخدم مصطلحات معينة لمراحل النمو المتتابعة لتؤكد حقيقة مؤداها بأن ثمة نمطا خاصا للنمو قد حدث في الفترة بعينها. فالكم والكيف في النمو مظهران لا يمكن فصلهما. خذ على سبيل المثال ان الطفل كما ينمو في أعضاء جسمه ينمو في الوظائف التي تقوم بها هذه الأعضاء. مثال ذلك: ان الجهاز الهضمي للطفل يتحول من تمثل السوائل إلى هضم الطعام الجامد وتحويله إلى عصارة يتمثلها تعود بالفائدة على الطفل. وتآزر أعضاء الحس والحركة باطراد النمو. ونضج الإدراك والقدرة على الاستدلال العقلي



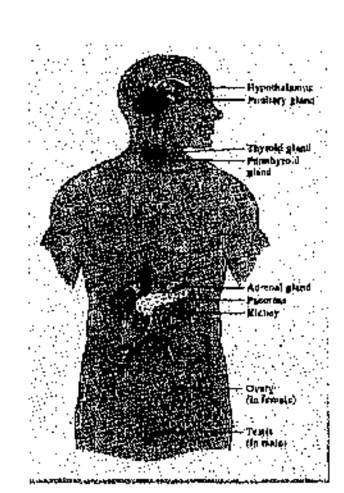
ان مظاهر النمو الإنساني مرتبطة كلها بعضها ببعض ارتباطا وثيقا. مما يعني أن معظم السمات تترابط في النمو. على أساس من التكامل بين جوانب النمو المختلفة: الجسمية، والعقلية، والمعرفية، والانفعالية، والعاطفية، والاجتماعية... الخ. وما بين هذه الجوانب من ارتباطات وتأثيرات متبادلة.

واذا كان معدل النمو ثابت الى حد كبير

لكل طفل، فانه يمكن التنبؤ بالمدى الذي يحتمل فيه النمو الناضج للطفل، ومعرفة ما سيكون عليه أقصى مستوى للنمو. وتشير دراسات تيرمان Terman في هذا الصدد من فحص تقارير الانجازات الفردية للعباقرة الذين عاشوا في الفترة ما بين عامي 1450 - 1850 أنهم كانوا مبرزين يبرزون غيرهم كأطفال فيما يتعلق بسماتهم العقلية المبكرة. ويعتبر معرفة ما سيكون عليه أقصى مستوى للنمو العقلي ذو قيمة بالغة الاهمية في تخطيط تعليمه وفي مساعدته على التدريب على نمط العمل الذي يمكن ان يحقق فيه أقصى مستوى من الكفاءة والنجاح والانجاز.

2: 2: 4 مظاهر النمو:

ان كلمة النمو تتضمن التغيرات الجسمية البدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيميائية التي تحدث في الجسم. كما تتضمن كافة التغيرات التي تحدث للكائن الإنساني في مراحل عمره المختلفة في السلوك والمهارات نتيجة نشاط الإنسان، والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته وأعصابه وحواسه وباقي أعضاء جسمه. كما تتضمن بالإضافة إلى ذلك كل التغيرات التي تطرأ على النواحي الحسية والحركية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية. وكل تغير يشكل جانبا من جوانب شخصية الفرد. كما ان هناك علاقة إيجابية بين تلك التغيرات المتعددة بعضها ببعض لأن الفرد يشكل كلا متكاملا يصعب تجزئته.



وتشتمل مظاهر النمو الإنساني العديد من جوانب النمو الجسمي Physical development، والعقلي Intellectual development، والانفعالي Emotional development والاجتماعي Social development، واللغوي Linguistic development، والفيزيولوجي Physiological development، والحركي Motor development، والحسي Sensory development، والجنسي Sexual development والديني Religion development (Miller, 1993)

2، 2، 5 العوامل المؤثرة في النمو الإنساني:

تشتمل عملية النمو على شيئين اثنين هما: الزيادة والتغير. فعندما ينمو الكائن يزداد حجما وبنفس الوقت يتغير من حال الى حال أو تتغير وظيفته (Lerner & Hultsch, 1983). ويمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في عملية النمو إلى عاملين رئيسين هما: (Biehler & Hudson, 1986):

أولا: العوامل الوراثية المؤثرة في النمو الانساني:

تمثل آليات التزاوج أساس الوراثة المستقبلة. حيث يحدث الحمل نتيجة التقاء واتحاد خليتي جنسي متخصصتين عندما تخترق خلية منوية Sperm cell البويضة الأنثوية Olive – egg cell. وباتحاد الخليتين تنشأ الخلية الملقحة أو المخصبة Zygote – Fertilized cell (Papalia & Olds, 1996) وهي تحتوي على المادة التكوينية اللازمة لنمو التركيب العضوي. أي انها تتكون من نواة يحيط بها السيتوبلازم داخل الأغشية الخارجية. وفي داخل النواة توجد مقدرات الوراثة Genes التي تمثل تنظيمات من مواد كيماوية مركبة على الخيوط النووية التي تسمى بالصبغيات أو الكروموسومات.

وتؤثر الغدد الصماء في السلوك بشكل واضح، كما ترتبط وظائفها ارتباطا وثيقا بوظائف أجهزة الجسم المختلفة خاصة الجهاز العصبي. الا ان الجهازين (الجهاز العصبي والجهاز الغددي) مختلفان تماما في سرعة الضبط. فالجهاز العصبي مبني على توجيه أنشطة الجسم بسرعة. ويستعمل المنبهات العصبية لحث اعضاء الجسم للعمل الفوري بحيث يتم اجراء التعديلات الوظيفية المناسبة استجابة لتغيرات تحدث في داخل وخارج الجسم. بينما يقوم جهاز الغدد بعمل مشابه. ولكن بسرعة اقل بكثير. وذلك باستعمال رسل كيماوية تدعى هرمونات Hormones تطلق في مجرى الدم لتصل الى مختلف انحاء الجسم. وتقوم الغدد الصماء بتنظيم العمليات التي تتواصل في الجسم لفترات طويلة. وتؤدي الغدد الصماء دورا هاما في وظائف الأعضاء وتؤثر بذلك في السلوك والشخصية. وتحتوي اجسامنا على نوعين من الغدد. غدد بقنوات وغدد بدون قنوات. والقناة هي الممر الذي يحمل المادة التي تفرزها الغدة الى موقع معين في الجسم. اللعاب والعرق والدموع جميعها تصل الى مبتغاها بواسطة قنوات. ويهتم علماء النفس

بشكل خاص في المواد التي تفرزها الغدد بدون قنوات (الغدد الصماء) وذلك لأثرها على السلوك، ويمثل الجدول التالي بعض الغدد الهامة والغدد الصماء:

ثانيا: العوامل البيئية المؤثرة في النمو الانساني:

تشير الدراسات الارتباطية الحديثة الى أن **لعمر الأم** دورا مباشرا في نمو الطفل. وأن أفضل عمر للخصوب هو ما كان بين 20 - 24 سنة من عمر الام. اما الأمهات الأصغر أو الأكبر فقد يحدث خللا أو اضطرابا في نمو الجنين مما يؤدي الى عدد من المشكلات التي تتسبب في وفيات الاطفال او اضطراباتهم. **ويؤثر نوع الغذاء** الذي تتناوله الأم الحامل أثناء فترة الحمل، وخاصة المراحل الأولى منه. واذا ما كانت الأم الحامل تتناول نوعا واحدا من الأطعمة ولا تحب غيره، وكان هذا الغذاء يفتقر الى كثير من العناصر الهامة للنمو. (مثل نمو العظام) فان عظام الطفل تنمو بشكل غير سليم. ونقص التغذية الشديد للام الحامل قد يصيب الجنين بإضرار شديدة. (حسان، 1998)

واصابة الأم الحامل بأحد الأمراض المعدية مثل الحصبة الالمانية Rubella خاصة في الشهور الاولى من الحمل، ينتقل من الام الحامل الى الجنين مما قد يسبب له امراضا او تشوهات مثل الصمم او العمى أو البكم أو أمراض القلب او ضمور المخ Microcephaliak . وتعاطي بعض **المواد الكيميائية** أثناء شهور الحمل الأولى او تعاطي جرعات كبيرة من الأنسولين مما يؤدي إلى نقص شديد في السكر، قد يؤدي إلى إصابة الجنين وتخلفه العقلي. وكذلك التعرض **لأشعة X** وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل من العوامل الرئيسية للإصابة بالإعاقة العقلية. **وتلوث الهواء والماء** من العوامل التي يمكن أن تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي لدى الجنين. واختلاف **العامل الرايزسي** بين الأم والجنين أحد العوامل الهامة والمسببة لحالات الإعاقة العقلية أو حالات أخرى من الإعاقة والتشوهات الولادية. (Owens, 2002).

وتؤدي الولادة العسرة إلى الاختناق واصابة المخ أثناء الميلاد. مما قد تؤدي إلى الإعاقة العقلية. كما قد تؤدي إلى الصرع. **والميلاد قبل النمو** وخاصة الأطفال الذين يقل وزنهم عن 2500 غرام يكون سببا للتخلف العقلي. **ونقص الأوكسجين** أثناء عملية الولادة. قد تؤدي إلى موت الجنين أو إصابته بإحدى الإعاقات ومنها الإعاقة العقلية بسبب إصابة القشرة الدماغية للجنين. وتعتبر إصابة الجنين بالالتهابات خاصة **التهاب**

السحايا من العوامل الرئيسية في تلف أو إصابة الجهاز العصبي المركزي مما قد يؤدي إلى وفاة الجنين قبل ولادته او إصابته بالإعاقة إذا بقي حيا.

وتشتمل العوامل المؤثرة في النمو الانساني بعد الولادة على العديد من المؤثرات البيئية التي تمثل كل المثيرات التي تؤثر في تطور الفرد ونموه:

فإصابة **الرأس الشديد** التي تؤدي إلى الشلل قد تؤدي إلى الإعاقة العقلية وأيضا إلى الصرع. وتعتبر **الالتهابات المخية والسحائية** من أكثر العوامل التي تؤثر بعد الميلاد في إحداث الإعاقة العقلية. كما أن **تأثير فيروسات** مرض الغدة النكفية والحصبة والسعال الديكي على الجهاز العصبي المركزي قد يؤدي إلى الإعاقة العقلية. **وحالات التسمم ونقص الفيتامين** في الطفولة إذا استمر لفترة طويلة قد يؤدي إلى تغيرات لا شفاء منها في القشرة المخية مع درجات مختلفة من الإعاقة العقلية. **وسوء التغذية. والحوادث والصدمات** التي تؤثر بشكل مباشر على الخلايا الدماغية سببا رئيسا من أسباب الإصابة بالإعاقة العقلية. **والأمراض والالتهابات** التي كثيرا ما يتعرض الطفل لها خاصة في السنوات الأولى من عمره. **والعقاقير والأدوية** التي يتناولها في أثناء مرضه قد تؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي وبالتالي إلى الإعاقة العقلية

كما يمكن تفسير الاختلافات بين سلوك الأطفال أثناء عمليات النمو كنتيجة **لخبرات التعلم** التي يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال في بيئاتهم المختلفة. (الطواب، 1995) فعملية التعلم، عملية عملية أساسية وهامة في حياة الطفل منذ اللحظة الأولى من حياته. ونتيجة لاستجابات البيئة المحيطة به. يتعلم كثيرا من انواع السلوك سواء المرغوبة منها أو غير المرغوبة.

وهناك مجموعة من الاضطرابات قد تؤثر على القدرة على التعلم. وتتضمن هذه المجموعة **اضطراب الإبصار والسمع أو العجز الحركي والاضطرابات الانفعالية والصرع**. وما لم يكن هناك تربية خاصة وتدريب مع معالجة العجز كلما أمكن ذلك. فان النمو العقلي لهؤلاء الأطفال يضطرب. بالإضافة الى هذه الاضطرابات التي تعزل الفرد عن المثيرات العادية اللازمة للنمو الصحيح. فان الحياة في ظروف غير ملائمة اجتماعيا قد تؤدي أيضا إلى مثيرات غير ملائمة والى نقص في الفرص التربوية. ويشار إلى هذه الحالات من التخلف العقلي بالتخلف الذي يرجع إلى الحرمان النفسي الاجتماعي.

وثمة سؤال يطرح نفسه! ما هو الأكثر أهمية للطفل؟ الوراثة أم البيئة؟

فقد انشغل علماء النفس في كيفية الاجابة عن هذا السؤال. فبينما أشار جنسن Jensen الى ان اثر الوراثة يفوق في الاهمية كثيرا العوامل الأخرى. في تفسير ظاهرة الاختلاف في القدرات العقلية. بينما يتحدث العلماء بأن التغيرات التي تحدث في دم الأم خلال فترة الحمل سواء كان سببها التغذية أو اصابة الأم بمرض السكر أو نحو ذلك. تؤثر على الجنين Fetus . فالأم المريضة بمرض البول السكري Diabetic mother أو المريضة بارتفاع ضغط الدم. Blood pressure يمكن ان تتسبب في موت الجنين قبل ان يرى النور.

لاحظ في العرض السابق انشغال علماء النفس في التفكير بالطريقة التي يمكن الاجابة فيها عن أهمية البيئة وتأثيرها على النمو الانساني.

فالبيئة الجغرافية المتمثلة بالظروف المادية المحيطة بالفرد من عوامل جغرافية ومكانية. كالطقس والمناخ، والموارد والامكانات المادية التي تؤثر على نمو الفرد. **وظروف العصر** الذي يعيش فيه الفرد، ومستوى التطور الذي أحرزه المجتمع في المستوى الحضاري بانتاجه، وأدواته، ورموزه في سياق العملية التاريخية. يمثل بالضرورة مكونات الشخصية الانسانية. وعامل بارز من عوامل النمو الانساني (عبد المعطي، وقناوي، 2001).

وتمثل **الثقافة** محصلة التفاعل القائم بين الفرد ومجتمعه وبيئته. كما تعد ثمرة علاقة الفرد بالفرد. وبالزمن، والمكان؛ وبالكون، وكل ما يتعلمه الفرد، أو يكتسبه اجتماعيا من عادات ومهارات، واتجاهات، وقيم، وما تخلف لنا من معارف عقلية، أو أشياء، أو طرز مادية، والثقافة بذلك، تخلف لنا نتاج المجتمع وافراده. فالثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك. ولكل ثقافة مجتمعها البشري الذي تميزه عن غيره من المجتمعات.

وللبيئة الاجتماعية أثرها القوي في نمو الطفل. حيث ترتبط البيئة الاجتماعية بكل من النمو الاجتماعي للطفل. وأثر الاسرة والاخوة والثقافة القائمة على سرعة النمو. **وللأسرة وظيفة بيولوجية تربطها بالطفل**. حيث تبدأ حياة الطفل بعلاقات بيولوجية حيوية تربطه بأمه. تقوم في جوهرها على اشباع الحاجات العضوية للطفل. كالطعام والنوم والدفء ثم تتطور هذه العلاقات الى علاقات نفسية قوية وثقى. كما

ان لها وظيفة اجتماعية ونفسية هامة. فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ الطفل بصبغة اجتماعية. وللعلاقة بين الوالدين أثر قوي على الطفل: فالسعادة الزوجية تؤدي الى تماسك الأسرة بما يخلق مناخا يساعد على نمو الطفل الى شخصية متكاملة ومتزنة. والوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجة الطفل الى الأمن النفسي والى توافقه النفسي. والاتجاهات الانفعالية السوية واتجاهات الوالدين الموجبة نحو الحياة الزواجية ونحو الوالدية تؤدي إلى استقرار الآسرة والصحة النفسية لكافة أفرادها. والتعاسة الزواجية تؤدي إلى تفكك الأسرة بما يخلق مناخا يؤدي الى نمو الطفل نمو نفسيا غير سوي. والخلافات بين الوالدين تعكر صفاء جو الأسرة مما يؤدي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والانانية والشجار وعدم الاتزان الانفعالي. والمشكلات النفسية للزوجين والسلوك الشاذ الذي قد يقومان به يهدد استقرار المناخ الأسري والصحة النفسية لكافة أفرادها.

2: 2: 6 أساليب تقويم النمو:

يمكن للباحث القيام بتقويم النمو الانساني بطريقة او اكثر من الطرق التالية: (صادق وابو حطب، 1999):

- الملاحظة العلمية المنظمة: وهي جوهر العلم التجريبي الذي ينتمي اليه علم النفس بصورة واضحة.
- المعلومات أو البيانات: وتبرز اهمية الملاحظة العلمية في انها تنتج اهم عناصره المتمثلة في المعطيات Data والمعلومات او البيانات Information التي يحتاجها الباحث في بحثه.
- الموضوعية: ولا بد للمعطيات او البيانات التي يجمعها الباحث العلمي بالملاحظة ان تتسم بالموضوعية Objectivity.
- قابلية البحث العلمي للاستعادة والتكرار: وتتطلب الموضوعية ان يقوم الباحث بعمليات التسجيل والتقدير والحكم بحيث يتضمن قابلية البحث العلمي للاستعادة او التكرار Explicability .
- اقرار صحة الفرض او النظرية: فالمعطيات والبيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث بالملاحظة العلمية المنظمة هي وحدها الشواهد والادلة التي تقرر صحة الفرض او النظرية.

وبالنظر لزيادة التطبيق العلمي لنتائج البحوث التي تم تحقيقها في السنوات الأخيرة. وبالنظر الى اننا نشرك في البحوث، العديد من أفراد العينات الدراسية المختلفة. من فئات واعمار متباينة. مما قد يلحق بهؤلاء أذى نفسيا، أو جسميا، أو اجتماعيا جراء مشاركتهم في تلك البحوث. ومع ذلك فنحن جميعا نسعى بخطى حثيثة نحو اجراء المزيد من البحوث التي تتعلق أساسا في البحث عن السبل الكفيلة لتحسين الحياة الانسانية على الأرض. وعلينا أن نأخذ بعين الاعتبار حقوق هؤلاء الناس الذين نختارهم كعينات دراسية لبحوثنا (ملحم، 2002):

- حق الفرد رفض المشاركة في عينة البحث.
- حق الفرد في رفض الاجابة عن بعض الأسئلة مما يستدعي انتباه الباحث لبعض أسئلة البحث المسببة للاحراج والتي تتدخل في خصوصيات الفرد. لذا يستحسن حذفها سلفا.
- أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار في البحوث.
- الحفاظ على سرية الاجابة الفردية لأن اهتمام الباحث ينصب عادة على مجموع الاجابات وليس اجابات كل فرد على انفراد
- تعريف افراد العينة الدراسية بالرموز وليس بالأسماء
- للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب اتفاق الباحث مع المشترك ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.
- حق الفرد في أن لا يتكلف أي نفقات مثل تكليفه ارسال أوراق الاجابة للباحث
- حق الفرد في أن يقوم الباحث بتحديد الوقت المناسب للفرد للمشاركة في البحث

هناك بعد آخر بأخلاقيات البحث التربوي. وهو العلاقات الانسانية بين الأطراف المشاركة في البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ولابد للباحث ان يكون مستعدا للاجابة عن أي استفسار قد يوجه اليه حول البحث. خاصة اذا كان البحث يرتبط بممارسات الأفراد من طلبة المدارس أو هيئاتها العاملة:

- الغرض من الدراسة ؟
- ما نأمل في الوصول اليه من هذا البحث
- القيمة المتوقعة لنتائج البحث الذي نقوم به
- انعكاسات نتائج البحث على التربية بشكل عام أو على المدرسة بشكل خاص

- الوقت الذي سوف يتم جمع المعلومات من المدرسة
- الفترة الزمنية التي سوف يستغرقها جمع المعلومات من المدرسة
- كيفية جمع المعلومات من الطلبة في غرفة الصف أم في مكان آخر
- مدى مشاركة المعلمين في تطبيق أدوات جمع البيانات والمعلومات
- حاجة الباحث في تقديم خدمات معينة (مختبر، أوراق اجابة.. الخ) له من المدرسة

والنشاط البحثي يهدف أساسا الى تقديم المعرفة الموثوق بها. والتي تحدث اثرا خيرا على الناس. مما يجعل العديد من الباحثين يسعون الى العمل بتجرد وموضوعية وأمانة علمية في البحث. مدفوعين نحو حب الاستطلاع والتعطش للمعرفة. ومع ذلك، فاننا نجد عددا آخر من الباحثين توجد لديهم منافع شخصية فينزلقون في تحيزهم ويبررون تجاوزاتهم عن بعض الاعتبارات والقواعد الاخلاقية التي تميز الباحث النزيه. وتقرير نتائجه والتي تتمثل فيما يلي:

- ان اي تغيير او تزييف او تزوير في البيانات التي جمعها الباحث تلغي صحة البحث وتجعله مرفوضا أصلا. فلا يحق للباحث اخفاء جوانب من بياناته، ويقتصر على ما يدعم نتيجة معينة.
- لا يجوز للباحث ان يضع فروضه بعد استخلاص نتائج البحث. والمفروض ان البحث جاء محاولة للتحقق من صحة فروض بدأ بها الباحث.
- يجب ان تتضمن اجراءات البحث ما يبرر الثقة في البيانات المتجمعة فيه كاستخدام أساليب موضوعية في الملاحظة وجمع البيانات واستخلاص دلالات عن صدق البيانات وثباتها.
- يفترض في الباحث ان يكون واعيا للمحددات وأية جوانب قصور في اجراءات بحثه، خاصة في انتقاء العينات وضبط العوامل وطرق القياس والمعالجة الاحصائية وعمليات البحث.
- الامانة العلمية هي المبدأ الأساسي في تقرير نتائج البحث بالصورة التي توصل اليها الباحث سواء اعتبرها ايجابية او سلبية. كما تقضي الامانة العلمية ايضا الاعتراف بفضل الباحثين الاخرين بأن يوثق المرجع المناسب عند الاقتباس عن هؤلاء الباحثين وأن لا ينسب باحث افكار غيره لنفسه.

- يهدف البحث الموضوعي الى تقدم المعرفة دون ان يسيء الى الاعراف والتقاليد والمعتقدات. مما يتطلب من الباحث الحصول على اقرار من السلطات المختصة عند قيامه اجراء بحث يمس بسياسات او اتجاهات سائدة قد يترتب عليها آثار غير مقبولة لدى المجتمع او سوء فهم لديهم.
- لا يجوز للباحث أن يقوم باجراءات بحثية لها آثار سلبية على الصحة الجسمية او العقلية للأفراد المشاركين في البحث. وعليه أن يتحمل كامل المسؤولية المترتبة عن أي ضرر قد يقع على الافراد المشاركين في البحث او يمس بكرامتهم او مثلهم وقيمهم.
- يجب ان تؤخذ موافقة الافراد المشاركين في البحث مسبقا. وان يطلعوا على اجراءات البحث التي ستطبق عليهم خاصة اذا كان بعضها لا يريح المشاركين. ولا يجوز للباحث أن يفرض (بسبب نفوذه مثلا) على المفحوصين المشاركة قسرا بالبحث.
- لكل فرد مشارك في البحث الحق كاملا في أن يبقى مجهول الهوية. وأن تبقى البيانات المتجمعة عنه مكتوبة. ولا تقع في متناول أية جهة رسمية كانت او غير رسمية.
- الصراحة والأمانة هما الصفتان المميزتان للعلاقة بين الباحث والمفحوص. فاذا اقتضت منهجية البحث اخفاء بعض الحقائق عنهم توجب على الباحث توضيح الأسباب الموجبة لذلك. بشكل يبقي على العلاقة المتميزة بينهما.

2 : 3 تقويم الاستعداد :

يعرف الاستعداد على أنه ذلك المستوى من النمو الذي لا بد أن يصل إليه الفرد في مختلف النواحي الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية ، والاجتماعية. حتى يتمكن من معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم المدرسي؛ وتحديد نقطة البداية التي يجب أن ننطلق منه في تعلمنا له. وبالتالي، تحديد الصف الدراسي الذي يجب أن يسجل فيه الطفل سواء كان هذا الطفل مستجدا في الممارسة أو منقولا من مدرسة أخرى. وتحديد المادة العلمية التي يجب أن يدرسها الطفل والمادة العلمية التي يجب أن يعفى منها. ومعرفة أي المناهج أو الكتب المدرسية التي تصلح لتعلمه.

يتألف الاستعداد من النمو الجسمي: بما فيه النمو الحسي والحركي، والنمو العقلي: مقاسا بالعمر العقلي، والنمو اللغوي، ونمو القدرة على التمييز السمعي والبصري، ونمو القدرة على الربط بين الأفكار وحل المشكلات والاتجاهات الانفعالية والتكيف الشخصي

2. 3. 1 أهداف تقويم الاستعداد:

لتقويم الاستعداد اهداف عديدة من ابرزها معرفة ما اذا كان الطفل يمتلك أو لا يمتلك بعض المدخلات السلوكية: كالمهارات والقدرات الضرورية (متطلبات سابقة). للتسجيل في الصف الأول الابتدائي مثلا وتصنيف الأطفال الى الفئات التالية:

- **المستعدون لبدء التعلم المدرسي:** يشرع هؤلاء في التعلم المدرسي منذ اليوم الأول.
- **أشباه المستعدين لبدء التعلم المدرسي:** وهؤلاء ينمى استعدادهم خلال شهر أو أكثر. وعندما يتم نموهم تشرع المدرسة في تدريسهم.
- **ذوي الاستعداد الضئيل:** تستبعد هذه الفئة أو تعاد للروضة وتبقى هناك حتى يكتمل استعدادها.
- **تحديد ما إذا كان الطفل يتقن مسبقا المادة التي سيدرسها أو أن أهداف تدريس المادة قد تحققت لديه.** بفضل خبرات خاصة غير مدرسية أو مدرسية من نظام تعليمي آخر. وذلك لكي نعفيه من دراسة ما يتقنه أو نسمح له بالتسجيل في مستوى أعلى.

2. 3. 2 وسائل تقويم الاستعداد:

هناك وسائل عديدة لتقويم الاستعداد بحسب الهدف الذي يسعى اليه التقويم. فهناك الاختبارات والمقاييس الطبية، والنفسية، والتقارير، والسجلات التراكمية، وقوائم التقدير.. الخ. فإذا كان الغرض من تقويم الاستعداد: معرفة مدى صلاحية التلميذ للمشاركة في النشاطات الرياضية. فان هذا يتطلب منا إخضاع التلميذ لفحص طبي. والتأكد من خلوه من أية أعراض تعيق اشتراكه في الأنشطة الرياضية بالمدرسة. أما إذا كان الغرض من تقويم الاستعداد هو لمعرفة مدى استيعاب التلميذ لمادة تعلمية جديدة. فهذا يتطلب منا التأكد من سلامة السمع والبصر بحيث يخضع الطفل

للفحص الطبي أولا. ثم اخضاعه لاختبارات خاصة بالاستعداد القرائي واختبارات القدرة المدرسية... وهكذا.

ويمكن استخدام واحدة أو أكثر من الأساليب التالية في تقويم الاستعداد:

- **بطاقة أحوال التلميذ**: بحيث على معلومات شخصية وعائلية وطبية ونفسية وتربوية واجتماعية. بحيث تقوم المدرسة بتسجيل جميع المعلومات عند تسجيل الطفل بها. ويتم الاطلاع على بطاقة الطفل بشكل دوري من قبل معلمي الصف والمرشدين التربويين في المدرسة. واضافة أية معلومات جديدة عن الطفل فيها.
- **الفحص الطبي**: وهذا يعني فحص الطفل فحصا شاملا ووقتيا قبل دخوله المدرسة وبشكل دوري بعد ذلك. وتدوين المعلومات الناتجة في سجله التراكمي. ومتابعة أي خلل قد يكون موجودا لدى الطفل بهدف تصحيحه وعلاجه من أية أمراض قد يعاني منها في حينه.
- **اختبارات الاستعداد المدرسي Tests of Readiness**: وتعطى مثل هذه الاختبارات للأطفال الذين يدخلون المدرسة لأول مرة. من أجل تحديد مدى استعدادهم لبدء العمل المدرسي. وعادة ما تركز هذه الاختبارات على تحليل المهارات والقدرات التي يتوقف عليها التعلم المدرسي. وتحديد أي الأطفال لديه استعداد لبدء تعلم القراءة. ومعرفة احتمال سرعة تقديم أو السرعة التي سيتعلمون بها. وكذلك معرفة القدرات والمهارات التي يجب أن تنمى لدى الأطفال الذين لا استعداد لديهم كي يصبحوا مستعدين للبدء في تعلم القراءة. ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات قائمة رصد الاستعداد القرائي لطفل ما قبل المدرسة

أ: الاستعداد الحسي:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
	1- العينان:	(1)(2)(3)(4)(5)
1	يبدو الإرهاق على عيني الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يفرك عينيه باستمرار	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يقرب الأشياء ليراها	(1)(2)(3)(4)(5)
	• غير ذلك... :	(1)(2)(3)(4)(5)

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
2	عينا الطفل سليمتان كما تدل النتائج المخبرية للطبيب:	(1)(2)(3)(4)(5)
	2 - الأذنان:	
	• يستجيب للأسئلة والإرشادات التي تلقى عليه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• قادر على سماع ما يقال في الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يستطيع سماع الصوت المنخفض على مسافة (7 أمتار) تقريبا والوشوشة على مسافة نصف متر تقريبا.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• قدرته على السمع طبيعية بناء على نتائج الفحص المخبري	(1)(2)(3)(4)(5)
	3- النطق:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتكلم بوضوح	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يستجيب للتصويب اللفظي الذي يقدم بشكل مقبول	(1)(2)(3)(4)(5)
	4- التآزر بين اليد والعين:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تقوم يده بالأعمال التالية براحة: • قطع الأشياء • استخدام الأدوات • اللعب بالطابة	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
	5- الصحة العامة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تبدو على الطفل: • امارات الصحة الجيدة • مظاهر التغذية الجيدة	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
	تظهر الفحوص الجسمية المدرسية أنه في وضع صحي جيد	(1)(2)(3)(4)(5)

ب: الاستعداد الاجتماعي:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
	1- التعاون:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يعمل بروح طيبة مع الزمرة متحملا قسطه من المسؤولية	(1)(2)(3)(4)(5)
	يتعاون مع غيره من الأطفال في الألعاب	(1)(2)(3)(4)(5)
	2- المشاركة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يشارك الآخرين:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• المواد التي يستخدمها ولا يحتكرها وحده	(1)(2)(3)(4)(5)
	• العابه المنزلية	(1)(2)(3)(4)(5)
	ينتظر الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• دوره في اللعب	(1)(2)(3)(4)(5)
	• عندما يقوم المعلم بمراقبة عمل الأطفال داخل الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
	3- الاعتماد على النفس:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يقوم الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• بأعماله بنفسه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• بالعمل دون الرجوع إلى المعلم لارشاده فيما يتصل بالخطوة التالية.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يعتني بملابسه وأشياءه بنفسه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يجد شيئا يشغل به نفسه لدى انتهائه من المهمة المقررة له	(1)(2)(3)(4)(5)
	4- الإصغاء الجيد:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يكون يقظا ومنتبها في الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
	يستمع:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• دون مقاطعة المتحدث	(1)(2)(3)(4)(5)
	• الى القصص باستمتاع ملحوظ بحيث يتمكن من إفادة مردها أو سرد أجزاء منها.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• ينفذ الإرشادات البسيطة التي توجه اليه	(1)(2)(3)(4)(5)

	5- أمور عامة:	
	• يعتني بالأدوات والمواد المخصصة له	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتقبل قيادة الراشدين له دون معارضة أو تذمر	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يغير من طرائقه مستفيدا من تجربة طفل آخر	(1)(2)(3)(4)(5)

ج: الاستعداد العاطفي:

	1- التوافق مع المهمات:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتابع الطفل العمل حتى نهايته (كالرسم والإعداد لنشاط ما. الخ)	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتقبل التنمير الذي يحصل في الأمور الروتينية المدرسية بشكل هادئ	(1)(2)(3)(4)(5)
	• تبدو عليه السعادة والتوافق السوي في المدرسة من خلال الانتباه الجيد والراحة النفسية، وحب العمل المخصص له	(1)(2)(3)(4)(5)
	2- الاتزان:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يتقبل قسطا من المعارضة دون صراخ أو حركة	(1)(2)(3)(4)(5)
	يقابل الغرباء دون خجل أو حياء	(1)(2)(3)(4)(5)

د: الاستعداد النفسي:

	1- الاستعداد العقلي للقراءة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تبدو على الطفل : • إمارات الاهتمام بالكتب • الاهتمام بالأشكال غير العادية للكلمات	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
	• يسأل عن معاني الكلمات أو الإرشادات	(1)(2)(3)(4)(5)
	2- النصح العقلي:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تكشف اختبارات القدرة العقلية عن نضج الطفل الكافي لبدء القراءة	(1)(2)(3)(4)(5)
	يستطيع الطفل أن: • يبدي رأيه في عمل الآخرين أو في عمل قام به نفسه	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)

• يقوم برسم شيء ما للدلالة على فكرة معينة أسوة بالأطفال الآخرين في سنه • يعيد سرد قصة ما دون خلط أحداثها • يقوم بتمثيل قصة خيالية ما	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
3- العادات العقلية:	(1)(2)(3)(4)(5)
• يكتسب الطفل عادة قراءة الكلمات اللغوية من اليمين الى اليسار	(1)(2)(3)(4)(5)
يستطيع الطفل أن يقوم ب: • تفسير الصور • استيعاب حقيقة أن الرموز اللغوية تتصل بالصور والأشياء • التنبؤ بما سيحدث في قصة ما • تذكر الفكرة الرئيسة المعروضة عليه والأفكار الهامة كذلك.	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
4- اللغة: الاستعداد اللغوي:	(1)(2)(3)(4)(5)
يتكلم الطفل ب: • وضوح • شكل صحيح عندما يصحح له المعلم لفظة ما	(1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5) (1)(2)(3)(4)(5)
يستطيع الطفل أن يتكلم بجمل مفيدة	(1)(2)(3)(4)(5)
يفهم الطفل معاني الكلمات البسيطة التي ترد في كتب أطفال ما قبل المدرسة	(1)(2)(3)(4)(5)
يعرف الطفل بعض الكلمات ذات العلاقة بعضها ببعض مثل: "فوق وتحت" و "كبير وصغير" و "أعلى وأسفل"	(1)(2)(3)(4)(5)

• **اختبارات الذكاء:** وتعطى مثل هذه الاختبارات لتحديد مستوى النمو العقلي للأطفال. وقد صممت معظم الأنظمة التعليمية على أساس أن العمر العقلي هو المهم وليس العمر الزمني. وأن العمر العقلي المناسب لبدء عملية التعلم هو

الأساس. واشتهرت اختبارات ستانفورد - بينيه ووكسلر كأفضل مقاييس القدرة العقلية لدى الأطفال. وهي اختبارات تعطي لفرد واحد من قبل الفاحص الذي يطرح أسئلتها شفويا. ويلاحظ المفحوص ويسجل اجاباته. بإمكانك الاستزادة عن اختبارات الذكاء بقراءة الوحدة السادسة من هذا المؤلف.

2 : 4 تقويم التحصيل :

عزيزنا الدارس: مر معك في الوحدة الخامسة من هذا المؤلف بان أحد اهتمامات المعلم الناجح هو قياس نتاجات التعلم المختلفة للطالب ، وان الاختبار **التحصيلي اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب** . وفضلا عن هذه الوظيفة التقويمية النهائية والتعليم حيث يتلازم الاختبار معهما في مراحل متتابعة . وفي كل مرحلة يحتاج المعلم إلى أداة تقويمية موضوعية تساعده في بلورة القرارات التعليمية المناسبة . وهكذا يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية

وتصمم الاختبارات التحصيلية لقياس المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في مجال محدد لموضوع دراسي معين، وتكون مفردات الاختبار بمثابة عينة ممثلة لجميع المفردات المتعلقة بالمجال الدراسي المعين. وبناء على ذالك فانه يمكن تحديد الافتراضات المتعلقة بطريقة القياس على النحو الاتي:

- يمكن تحديد محتوى او نطاق المعارف والمهارات التي يشتمل عليها الاختبار في عبارات سلوكية تحدد التوقعات او المستويات المرجوة للمادة الدراسية لكي نتمكن من قياسها.
- يقيس الاختبار الاهداف او التوقعات او المستويات المهمة ولا يقيس اهدافا غير ضرورية. وهذا الافتراض يتعلق بصدق محتوى الاختبار
- توفر فرصة كافية للطلاب الذين سيطبق عليهم الاختبار لتعلم المادة التي سوف يشتمل عليها الاختبار ويقيسها.

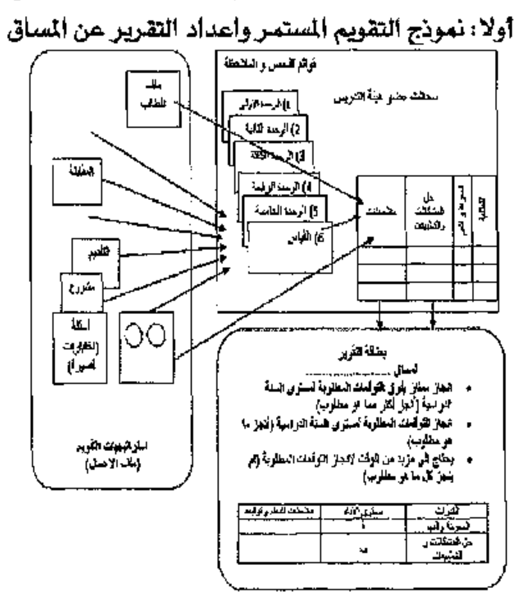
2: 4: 1 استخدام المعلم الانشطة الصفية في تقويم التحصيل:

عند قيام المعلم بتحضير وحدة دراسية من وحدات المنهاج المقررة. فانه يحتاج اولا الى اختيار مجموعة متنوعة من اساليب التدريس. ومن ثم اختيار الانشطة التي تساعد

الطلبة على التعرف على محتوى الوحدة الدراسية واستيعابها وتطبيقها. وعادة ما يقوم المعلم باختيار انشطة واعداد انشطة اخرى لينفذها الطلبة ضمن عدد من المعايير من ابرزها: (Mehrens & Lehmann, 2001):

- تحديد خطة التقويم لكل وحدة في الوقت الذي يتم فيه تحضير خطة تدريس تلك الوحدة
- وضع نموذج لتخطيط وحدة لتدريس مجموعة الأهداف المقترحة للوحدة
- اختيار أستراتيجيات التقويم المناسبة لاهداف الوحدة واساليب التدريس
- كتابة مذكرة تحضير الدرس
- اختيار استراتيجيات التقويم المناسبة لأهداف المنهاج واساليب التدريس
- استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة مع التركيز على توفير معلومات عبر المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية
- تشجيع الطلبة على التقويم الذاتي
- متابعة تحقيق الاهداف التعليمية في محاور المنهاج المختلفة
- تقويم أداء الطلبة عبر استراتيجيات التقويم المناسبة لأهداف المنهاج

أولا: نموذج التقويم المستمر واعداد التقرير عن المساق



2 :4 :2 تقويم التحصيل باستخدام الحافظة التعلميةPortfolio

الحافظة التعليمية جمع نسقي او نضامي لاعمال ونماذج حسن انتقاؤها والتفكير فيها من عمل المتعلم توثق تعلمه عبر الزمن وتعكس تقويمه لذاته وتشهد على مهاراته وميوله وافكاره وانجازاته وتبين التحسن الذي يطرأ على الاداء مع التقدم في العملية التعليمية/ التعلمية. وتفسر من خلاله افكاره وانطباعاته وتاملاته واسباب التحسن وعوامله. وتضم النواتج المكتوبه والصور والعينات واشرطة التسجيل والفيديو واقراص الليزر واشياء صنعها المتعلم بنفسه. وكل ماله صله بالاداء كالمسودات والافكار المستقبلية كسجل للعملية التعليمية / التعلمية من بدايتها لنهايتها . وتهدف الى اتاحة الفرصة للمتعلم لتقويم نموه وتقدمه. وتوفر له وللاباء فرصا للتواصل بفاعلية اكبر مع عمله واداته. وتجعله شريكا في عملية التقويم. كما تساعده في بناء عادات تنظم الذات وتنمي مهاراتها.

وقد نشأت فكرة الحافظة التعليمية من مهام التقويم الصفي من اجل مساعدة المتعلمين على الاندماج في عمليات تنظيم الذات. وان يلاحظ المتعلم نفسه ويكون على وعي بما يفعله وان يقوم نفسه واداءه على نحو دقيق . وذلك عن طريق:

- تزويد المتعلمين بمحكات لتقويم التعينات أوالواجبات والطلب منهم تقويم اعمالهم باستخدام هذه المحكات
- توفير امثلة للنواتج الجيدة والضعيفة ونطلب من المتعلمين المقارنه بينها في ضوء هذه المحكات
- اتاحة الفرصة للمتعلمين كي يتأملوا اراءهم ويتفكرو في اداءاتهم ويكتبون نتائج هذا التامل والتفكير
- مقارنة المتعلمين لأعمالهم بدءا من العمل السابق وصولا الى العمل الجديد الذي تم انجازه.
- الطلب من المتعلمين ان يعدوا حافظة او ملفا يضم افضل اعمالهم مع اتخاذ قراراتهم عن النواتج التي توضع في الحافظة ومسوغاتهم لذلك
- عقد لقاءات مع المعلمين والمشرفين التربويين والاقران حيث يصف المتعلم انجازاته ويتحدث عنها . بحضورهم.

- التماس المعلم افكارالتلاميذ عن المحكات التي ينبغي ان تستخدم في تقويم الاداء
ويمكن تقويم استخدام الحافظة التعليمية بما يلي:
- **تحديد الغرض من استخدام الحافظة التعليمية:** يجب تحديد الغرض من استخدام الحافظة التعليمية هل هي لقياس جانب نمائي؟ فالغرض هنا قياس تحقيق أهداف بعيدة المدى ،وإن كان الغرض لقياس نمو المهارات فيجب التركيز على جوانب ممارسة المهارة المختلفة ،وإن كان الغرض توصيل إنجازات المتعلم للآباء والمسئولين فيجب أن تشتمل في هذه الحالة على نماذج مختلفة من أعمال المتعلم مع التركيز على أفضل الأعمال، وما يمثل إنجازه النهائي.
- **مشاركة المتعلم في اختيارها:** يقصد بالمشاركة تحديد المتعلم للإنتاج الذي يضعه في الحافظة التعليمية بعد تدريبه على مهارة معينة، او دراسته لموضوع معين، وتساعد هذه المشاركة في (تدعيم دافعية المتعلم وتقويمه لنفسه ، وتدريبه على عادت التفكير الناقد ومهاراته). كما يجب مساعدة المتعلم في اختياراته للحافظة التعليمية من خلال عقد لقاءات دورية مع المعلم لهذا الغرض، ومشاركة الوالدين، وتبادل الحافظات الشخصية بين الأقران
- **تحديد وتمييز المحكات التي يتم في ضوئها اختيار النواتج وتقويمها:** من مشكلات التقويم باستخدام الحافظة التعليمية أن التقدير ليس ثابتا حيث تضم كل حافظة مجموعة فريدة من الأعمال، أي أن كل متعلم يقوم على أساس معطيات مختلفة ، ومن هنا يجب أن تكون المحكات والمعايير التي يحتكم أليها واضحة من البداية لكل من المعلم والمتعلم حتى تمكن المتعلم من اختيار النواتج التي يضعها في الحافظة في ضوئها، ويتمكن المعلم من الحكم على مدى تقدم المتعلم.
- **ذكر نواحي القوة والضعف في التقويم النهائي :** تعكس الحافظة التعليمية الطبيعية المعقدة لانجاز المتعلم وادائه. وذلك من خلال الاداء وكيفيته ومبررات اختياره من بين مجموعة من الاداءات لوضعه في الحافظه بعد تامل وتفكير. كما انها تربط التعليم بالتقويم في نسيج واحد. فالمتعلم يدرب على مهارات القراءة الجهرية مثلا ومن خلال ممارسة هذه المهارات من خلال نماذج تطبيقية يبدأ في تخير إحداها على أن يكون الأداء المهاري جيدا (ممارسة المهارة بشكل أفضل مع تناقص الأخطاء) ثم يأتي دور المعلم فيذكر جوانب القوة والضعف كتغذية راجعة يستضئ بها المتعلم في اداءاته اللاحقة

- **تستخدام الحافظة التعليمية في قياس النمو في مهارات التدريس من خلال** تدريب الطالب المعلم على بعض مهارات التدريس، وممارسته لهذه المهارة. وتزويده بمجموعة من المحكات مثل : التهيئة (مراعاة عناصر التشويق، وربط القديم بالجديد ، او تقديم معنى لمفهوم جديد ، اوتكوين خلفية تفيد في الدرس الجديد)، والتهيئة الجيدة (تستغرق زمنا مناسبا .تضيف خبرة جديدة او توظف خبرة سابقة .تحفز المتعلم وتجعله منتبها لاداء المعلم). وتكليف الطالب المعلم بان يضع في الحافظة التعليمية وصفا للموقف التدريسي كشريط فيديو مسجل عليه الحصص، وتقويم المشرفين والاقران، وخطط الدرس واوراق العمل ، اداءات التلاميذ التي يكلفون بها اثناء الحصة ، وتقويم الطالب لذاته .

أولا: نموذج انجاز الطالب

ملخص انجاز الطالب في مساق: ------------------------------------

وحدة: --

- **تملأ الاستمارة مع نهاية تدريس كل وحدة من وحدات المنهاج وتوضع في ملف انجاز الطالب (الملف المحقب أوالحافظة التعليمية Portfolio)**

اسم الطالب: --

الرقم الجامعي: --

العام الجامعي: ---

الفصل الدراسي: ----------التاريخ: ----------

التخصص: --

مدرس المساق: ---

اسم الوحدة : ---

ملخص بقدرات الطالب واتجاهاته ومجهوده وعاداته في العمل : --------------

----

- مستوى الانجاز: (أ) ممتاز (ب) جيد (ج) متوسط (د) ضعيف

ثانيا: نموذج تقويم أداء الطالب

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

معايير تقييم اداء الطالب

المجال	الاداء	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
المهارات الفردية	يستخدم مهارات التفكير العليا					
	يوظف مهاراته في الاتصال والتواصل					
	يشارك في العمل الفريقي					
	يسهم في حل النزاعات					
	يمتلك تقديرا عاليا للذات					
	يمتلك علاقات ايجابية مع المدرسين					

المجال	الاداء	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
المهارات الفردية	يستخدم مهارات التفكير العليا					
	يوظف مهاراته في الاتصال والتواصل					
	يشارك في العمل الفريقي					
	يسهم في حل النزاعات					
	يمتلك تقديرا عاليا للذات					
	يمتلك علاقات ايجابية مع المدرسين					
الحضور والغياب	يحرص على الحضور الى الجامعة بانتظام					
	يقدر اهمية الوقت					
	يتمتع بوجوده في الجامعة					
	يبدي اتجاهات ايجابية والتزاما واضحا نحو عمله					
	يتعامل بصورة ايجابية مع بيئة الجامعة					
التعلم والتعليم	يستجيب لانماط التعلم المختلفة					
	يعرف احدث المعلومات في موضوع تخصصه واحدثها					

المجال	الاداء	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
	يربط بين خبراته القديمة والجديدة					
	يستطيع استخدام انماط تعلم مختلفة					
	يستطيع البناء على التراكم المعرفي السابق لديه					
	يتمكن من نقل تعلمه الى مواقف مختلفة					
المظهر العام	مظهره العام مقبول					
والشخصية	يظهر اتجاهات علمية مرغوبة					
	ينظم الاعمال الكتابية بمهارة عالية					

الدرجة = $\frac{\quad}{100}$

ثالثا: نموذج تقويم الورقة الامتحانية

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

أولا: المواصفات العامة للورقة الامتحانية

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
1	وضوح وتحديد التعليمات المتعلقة بالاختبار					
2	سلامة اللغة وبساطتها ودقتها ووضوحها					
3	تنظيم شكل الاختبار وإخراجه					
4	ملاءمة الزمن المحدد للاختبار					
5	خلو أسئلة الاختبار من الأخطاء العلمية والمطبعية					
6	تغطية الاختبار لجميع وحدات المقرر					
7	تدرج أسئلة الاختبار من السهولة إلى الصعوبة					
8	خلو الاختبار من العبارات المتكررة					
9	قياس الاختبار لأهداف المقرر					
10	مناسبة توزيع أسئلة الاختبار على وحدات المقرر					
11	توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار					
12	تنوع أسئلة الاختبار (مقالية وموضوعية)					

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
13	تغطية أسئلة الاختبار للجوانب المهارية للمقرر					
14	مراعاة صياغة أسئلة الاختبار للفروق الفردية بين الطلبة					
15	صياغة الأسئلة المقالية تسمح بإظهار القدرة على الابتكار والإبداع					

ثانيا: المواصفات الخاصة ببناء الأسئلة في ضوء جدول المواصفات

1	مراعاة قواعد كتابة الأسئلة الموضوعية					
2	تنوع الأسئلة المقالية (علل، قارن، وضح.........)					
3	تنوع الأسئلة الموضوعية (صواب وخطأ، تكملة الجمل، اختيار من متعدد، مزاوجة)					
4	قياس أسئلة الاختبار للمستويات المعرفية المختلفة					
5	قياس أسئلة الاختبار لمهارات التفكير الإبداعي					

الدرجة =

100

رابعا: نموذج تقويم برنامج التدريب

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
أولا: التخطيط للموقف التعليمي						
1	يصوغ اهدافا سلوكية					
2	ينوع مجالات الاهداف ومستوياتها					
3	يخطط لاعداد بيئة العمل في ضوء طرق التدريب المتبعة					
4	يخطط لاستخدام مصادر التعلم ذات الصلة بمحتوى التدريب					
5	يخطط لاستخدام أساليب تقويم متنوعة					
ثانيا: التنفيذ						
6	يستخدم التهيئة المناسبة للموقف التعليمي					
7	يمهد للتدريب بطريقة مناسبة					
8	يربط محتوى التدريب ببيئة العمل					
9	يوظف الخبرات السابقة في مواقف التعلم الجديد					
10	ينوع طرق التدريب بما يناسب الاهداف					

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
11	يوظف مصادر التعلم المختلفة لتحقيق الأهداف					
12	يطرح اسئلة متنوعة مثيرة للتفكير اثناء التدريب					
13	يعالج الاخطاء فور وقوعها					
14	يوزع اهتمامه بين مجالات التدريب المختلفة					
15	يشارك بفعالية اثناء التدريب ويستخلص المعلومات ويوظفها في مجالات جديدة					

الدرجة = $\frac{\quad}{100}$

خامسا: تقويم الورقة البحثية

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جداً	5 ممتاز
1	الى اي درجة تطرح الورقة مشكلة البحث (او موضوعه) بشكل محدد وواضح؟					
2	الى اي درجة تبين الورقة اهمية موضوع البحث؟					
3	الى اي درجة يعتبر موضوع البحث ذا صلة وثيقة بالمساق؟					
4	الى اي درجة يعتبر الموضوع جديرا بالبحث؟					
5	الى اي درجة كان تقييم العرض في جوانبه الفرعية مناسبا؟					
6	الى اي درجة روعي التسلسل المنطقي في العرض؟					
7	الى اي درجة روعي الشمول والتكامل في بحث الموضوع؟					
8	الى اي درجة تعبر المعالجة عن فهم متعمق لموضوعات البحث؟					
9	الى اي درجة روعيت معايير موضوعية في تحليل النصوص المقتبسة؟					

رقم	العناصر	المستويات				
		1 ضعيف	2 مقبول	3 جيد	4 جيد جدا	5 ممتاز
10	الى اي درجة روعيت معايير موضوعية في الاستدلال والاستنتاج؟					
11	الى اي درجة تعبر المعالجة عن الاصالة والابداع في التفكير؟					
12	الى اي درجة تراعي المعالجة التنوع والتباين في مصادر المعلومات؟					
13	الى اي درجة تحاكم مصداقية النصوص المقتبسة في اطار التحليل الناقد؟					
14	الى اي درجة روعيت الدقة في الاقتباس والترجمة من المراجع؟					
15	الى اي درجة روعيت حداثة المراجع واصالتها؟					
16	الى اي درجة روعيت سلامة اللغة والدقة في التعبير العلمي؟					
17	الى اي درجة كان تنظيم الورقة وتبويب محتواها مناسبين؟					
18	الى اي درجة كانت المراجع المختارة ذات صلة بموضوع الورقة؟					
19	الى اي درجة روعيت قواعد التوثيق بالمراجع؟					
20	الى اي درجة تشكل الورقة للطالب خبرة تعلم جديدة وجديرة؟					

الدرجة = $\frac{\quad}{100}$

2 : 5 التقويم للوضع في المكان المناسب :

يعتبر التقويم للوضع في المكان المناسب تقويما للاستعداد. فقبل وضع التلميذ في الصف الدراسي الذي يناسبه لا بد أن نقف على استعداده أولا. هذا بالاضافة الى أن غرض تقويم الاستعداد هو وضع الأطفال الذين يزمعون دخول الصف الأول الابتدائي اذا توفر لديهم الاستعداد لمباشرة الدراسة في هذا الصف أو العمل على تحسين مستوى استعداد التلاميذ غير مكتملي الاستعداد للدراسة في الصف الأول الابتدائي. وذلك بابقائهم في صفوف رياض الأطفال ريثما يكتمل نضجهم الذي يسمح لهم الدخول في الصف الأول الابتدائي واكتساب المعارف والمهارات التي تهيؤهم لمباشرة الدراسة فيه. وهذا بعينه التقويم للوضع في المكان المناسب.

2: 5: 1 أغراض التقويم للوضع في المكان المناسب:

تأكد أولا عند تصنيفك لتلاميذ المدرسة الواحدة أن كل تلميذ قد وضع في الصف الدراسي الذي يناسب مستواه بحيث يكون التلميذ في ذلك الصف قادرا على اكتساب التعلم الجديد دون عائق. وبالتالي، فانه يمكن تحديد اغراض التقويم للوضع في المكان المناسب بالنقاط التالية:

- وضع التلميذ في الصف الدراسي الذي يناسب كفاءته بحيث يدرس المنهاج المدرسي الذي يتناسب ومستواه. بمعنى لا يقوم بدراسة مواد دراسية قد تعلمها من قبل أو مواد سهلة أو مواد صعبة لا يمتلك الأساس اللازم لتعلمها.
- وضع التلميذ المنقول من دولة الى أخرى أو من نظام تعليمي الى نظام تعليمي آخر مختلف عنه في الصف الدراسي المناسب بحيث يعفى مما يتقنه من مواد دراسية واستدراك ما فاته من مواد لم يكن قد درسها مسبقا.
- وضع التلاميذ المنقولين من المرحلة الابتدائية والناجحين بها الى المرحلة الاعدادية. أو من المرحلة الاعدادية والناجحين بها الى المرحلة الثانوية في مدارس وفي صفوف دراسية تتناسب وقدراتهم وقابلياتهم وميولهم وشخصياتهم وتطلعاتهم. وهذا يعني تصنيف التلاميذ تصنيفا متجانسا من حيث القدرة العقلية ومستوى التحصيل الدراسي. والحاجات الدراسية، واستراتيجيات التدريس بهدف ايجاد الجماعات التعليمية المتجانسة في الحاجات والقدرات

بحيث يسهل على هذه الجماعات عملية التعليم والتعلم وتنشيط دافعيتهم ويسهل تكيفهم.

- تشعيب التلاميذ حسب القدرة العقلية التي يتمتعون بها بحيث يتم تصنيف التلاميذ إلى: متفوقين، ومتوسطي الذكاء، وبطيء التعلم، ومتخلفين عقليا
- تشعيب التلاميذ في المدرسة الإعدادية بحسب مستويات تحصيلهم وخلفياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية. أو بحسب التخصصات والمهن التي يرغبون في ممارساتها. فقد يتم تشعيب التلاميذ الذين ينهون مرحلة الدراسة الإعدادية بحسب استعداداتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي إلى مدارس: زراعية، وتجارية، وصناعية، وحرفية، وأكاديمية
- تشعيب التلاميذ ضمن المدرسة الثانوية بحسب التخصص الذي يمتلك الطالب استعدادا له. وقد حدد هذا الاستعداد بمعدل درجات التلاميذ بعد دراسته للصف الأول الثانوي بحيث يتم توزيعهم الى: علمي، وأدبي. أو توزيعهم إلى مختلف التخصصات الأكاديمية والمهنية كما في المدارس الشاملة بالأردن التي تحوي المدرسة الواحدة منها عددا كبيرا من التخصصات المهنية بالإضافة إلى التخصصات الأكاديمية بها.
- تشعيب تلاميذ القسم الواحد إلى شعب متجانسة من حيث القدرة العقلية ومستوى التحصيل الدراسي. كما في المدارس المركزية أو المدارس الرائدة بحيث يتم تشعيب التلاميذ في الصف الدراسي الواحد إلى: تلاميذ متفوقين، ومتوسطي الذكاء، وبطيء التعلم.... الخ.
- التشعيب داخل الشعبة الواحدة إلى شعب تعليمية (أي بحسب المتطلبات التعليمية التي يقوم مدرس المادة بإعطائها لتلاميذه بحيث يتم تشعيب الصف الدراسي الواحد الذي يتلقى درسا في التربية المهنية مثلا الى مجموعات ثلاث: مجموعة تتلقى تدريبا في التعليم التجاري، ومجموعة تتلقى تدريبا في التعليم الصناعي (نجارة)، ومجموعة تتلقى تدريبا في التعليم الصناعي (حداده)
- التصنيف المتجانس المتحرك: وباعتبار أن مستوى التلاميذ ليس واحدا في مختلف المواد الدراسية. فقد يكون التلميذ ممتازا في موضوع ما ضعيف في موضوع آخر. وكثيرا ما يلاحظ المعلمون هذه الظاهرة بين تلاميذهم. وبالتالي،

يصعب وضع مثل هذا النوع من التلاميذ في شعبة تناسبهم الا اذا كان مستواهم في جميع المواد متماثل. وفي هذه الحالة، فانه يمكن تصنيف الطلاب تصنيفا متجانسا متحركا باتباع ما يسمى بنظام المقررات أو الساعات المعتمدة. بحيث يتكون في كل حصة صف دراسي جديد يمثل تجانسا للتلاميذ في مادة دراسية معينة. وبعد انتهاء هذه الحصة ينتقل التلاميذ الى حصة دراسية جديدة بحسب الجدول اليومي المعد لذلك. ويتوزعون بحسب قدراتهم ومستويات استعدادهم لمادة الحصة الجديدة.

2: 5: 2 وسائل التقويم للوضع في المكان المناسب وأدواته:

تعتبر الاختبارات التحصيلية النهائية أهم أدوات التقويم للوضع في المكان المناسب خاصة الاختبارات الموضوعية منها. والتي تغطي المادة الدراسية كلها. كما تعتبر الاختبارات التشخيصية واختبارات الذكاء والسجل التراكمي واختبارات القبول والانتقاء أدوات هامة للتقويم للوضع في المكان المناسب.

2: 6 التقويم التشخيصي:

يعتبر تشخيص أو تحديد قدرات التلميذ وقابلياته ومهاراته ومعرفته أو تحصيله شرطا أساسيا لوضع التلميذ في الصف الدراسي الذي يناسبه.

لاحظ انه لا توجد فروق جوهرية بين أنواع التقويم الثلاثة: الاستعداد والوضع في المكان المناسب والتشخيص. فالتشخيص خطوة مشتركة بين أنواع التقويم الثلاثة ومجاله مقتصر فقط على المادة الدراسية التي يقصر فيها التلميذ، ويبرز لديه ضعف بها. ويتناول مدخلات التلميذ السلوكية بكاملها ليصبح في هذه الحالة مماثلا لنوعي التقويم الآخرين (الاستعداد، والوضع في المكان المناسب).

وللتقويم التشخيصي اغراض عديدة تتمثل في الآتي:

- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ ومعرفة أسبابها
- وضع خطة لتعلم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في مادة أو أكثر من المواد الدراسية ليتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسن من مستوى تعلمهم في تلك المادة أو المواد. ويقلل بالتالي من نقاط الضعف التي يعانون منها في تلك المادة أو المواد.

- استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة اذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح لمادة تعلمية سابقة. فيقوم بتدريسهم مادة تعلمية جديدة مبنية على المادة التعليمية السابقة ومكملة لها.

ولا شك بأن الاختبار التشخيصي يعد أداة هامة ورئيسة في هذا النوع من التقويم. وتهدف الاختبارات التشخيصية إلى تحديد نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ في موضوع دراسي معين أو مادة دراسية معينة. لاحظ أن هذا النوع من الاختبارات يؤدي خدمة كبيرة لعملية التدريس التي يقوم بها المعلمون. وحتى يتمكن المعلم تقديم أداء جيد ا فانه لابد له من ان يقوم بين الحين والآخر بقياس مدى ما وصل اليه تلاميذه من تعلم. وبالتالي، تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ من خلال العملية التعليمية / التعلمية التي يقدمها المعلم أثناء قيامه بالعمل.

وحتى تقوم ببناء اختبار تشخيصي جيد، فان عليك اتباع الخطوات الرئيسة التالية:

- حدد موضوعا دراسيا معينا تنوي تعليمه لتلاميذك
- حدد محتوى الموضوع الدراسي
- تأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات ومفاهيم التلاميذ
- صمم جدول مواصفات للموضوع التي تنوي تعليمه لتلاميذك
- حدد الأهداف التي تأمل تحقيقها من الموضوع الدراسي الذي تنوي تعليمه
- تأكد من مناسبة المحتوى لتحقيق الأهداف الموضوعة
- حدد المهارات اللازمة لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد
- حلل هذه المهارات الى عناصرها الأولية تحليلا دقيقا
- ضع أسئلة على هذه العناصر ولا تغفل أي عنصر منها
- رتب الأسئلة بحيث تدور حول موضوع معين بشكل متتابع

2: 7 التقويم التكويني:

2: 7: 1 مفهوم التقويم التكويني:

عزيزي الدارس: مر معك ان التقويم التكويني، يمثل عملية يستخدمها المعلّمون والطلبة خلال عملية التعليم، بحيث تزودهم بالتغذية الراجعة التي تمكنهم من تعديل

تعليمهم وتعلّمهم بهدف تحسين تعلّم الطلبة للنتاجات التعليمية المستهدفة" (Popham, 2008).

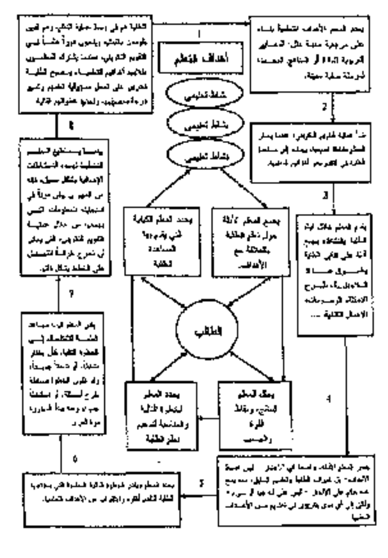
وقد وضح بروكهارت (Brookhart, 2008) الفروق الأساسية بين التقويم التكويني وغيره من أنواع التقويم الأخرى في أنه ليس اختبارًا فقط، بل هو طيف واسع من الأدوات والأساليب، التي يمكن استخدامها للتعرف على مدى تعلّم الطلبة. وليس درجة فقط، بل يرتبط بالبحث عن مدى تعلّم الطالب من جهة، وبالتغذية الراجعة المقدمة إليه من جهةٍ أخرى. وليس تقويمًا رسميًا فقط، بل هو تقويم يومي، ولحظي، يحدث في أية لحظة من لحظات التعليم والتعلّم. وهو لا ينفصل عن المنهاج، بل هو جزء مدمج فيه. ولا يتم بعد التعلّم، بل أثناء عملية التعليم والتعلّم. كما ان المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم التكويني ليست نهاية بحد ذاتها، بل بداية لتحسين التعليم والتعلّم. وغير منفصل عنها. يستخدمه كل المتعلّمين والمعلمين بغض النظر عن الفروق بينهم، أو عن مدى استعدادهم.

وأوضح Brookhart (2006) عملية التقويم التكويني بست نقاط يقوم بها كل من المعلم والطالب تمثلت في: توضيح الاهداف التعليمية، تصميم الانشطة والتدريبات، مقارنة الاداء الحالي بالاداء الواقع، تقويم نقاط القوة والضعف، تقديم التغذية الراجعة، وتضييق الفجوة بين الاداء الحالي والاداء الواقع. مؤكدا على ان عملية التقويم التكويني تتم في جميع مراحل التعلم سواء كان ذلك عند بدء الدرس او الوحدة من خلال تقديم الاهداف التعليمية، أو اثناء تعلم المادة، او اثناء العمل على المهمات او الانشطة التعليمية الفردية والجماعية، أو قبل التقييم الختامي للتأكد من جاهزية الطلبة للاختبار، او بعد التقييم الختامي.

وبيّن ماكميلان (Macmillan, 2007) السمات المميِّزة لكل من التقويم التكويني والتقييم الختامي في الجدول التالي

السمات المميّزة لكل من التقويم التكويني والختامي

السمة	الختامي	التكويني
الغرض	يوثق تعلم الطلبة في نهاية التعليم	يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم
الوقت	بعد التعليم	خلال التعليم
مشاركة الطالب	لا يشجع على مشاركة الطالب	يشجع على مشاركة الطالب
الدافعية	خارجية ، الأداء النهائي	داخلية ، موجهة للإتقان
دور المعلم	قياس التعلم وإعطاء درجة	تقديم تغذية راجعة ، فورية ، محددة ، تحسّن عملية التعليم التعلّم.
مستوى الفهم	معرفة واستيعاب	فهم عميق، تطبيق ، تفكير
مستوى التركيز	عام ، ويتجه إلى الكل	محدد جدًا ، وفردي
التركيب	عالي التنظيم ، غير مرن	مرن ، متغاير
أدوات التقديم	رسمية	غير رسمية
التأثير في التعلّم	ضعيف – سطحي	مرتفع، إيجابي، بعيد المدى



إن التقويم التكويني عملية تفاعلية بين المعلّم والطالب؛ فهو عملية ينشط فيها الطالب من خلال التفكير في تعلّمه وفي تحمل مسؤولية ذلك، لذا فإنه يجب أن يساعد الطالب في الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية ، كما أوردها ستجنز (Stiggins, 2004)، وهي إلى أين أتّجه ؟ ، وأين أقف الآن؟، وكيف أقلل من الفجوة التحصيلية؟

وبين Tuttle (2009) الطبيعة التفاعلية للتقويم التكويني والتأكيد على دور المعلم في المراقبة والملاحظة المستمرة لاجابات الطلبة والاستقصاء الدائم عن ادلة التعلم وتحليلها، وتقديم تغذية راجعة بهدف تقليل الفجوة بين الاداء الحالي والاداء المتوقع.

وحدد Rankin (2006) ثماني خطوات تمثل دور المعلم في عملية التقويم التكويني في تحديده للاهداف بناء على مرجعية معينة، واختياره نشاطا تعليميا يهدف الى مساعدة الطلبة في التقدم نحو اهدافهم التعليمية، وتقويمه بجمع ادلة حول تفكير الطلبة، وتفسيره الادلة واضعا في اعتباره خبرات الطلبة وتعلمهم السابق. ثم تحديده الخطوة التالية المناسبة التي يحتاجها الطلبة للتقدم، والكيفية التي ستساعد الطلبة للانتقال الى الخطوة التالية؛ مع الابقاء على المرونة طوال مراحل التعلم واشراك الطلبة بالاهداف والمسؤوليات وتقرير الخطوة التالية.

لقد وضع كل من (Leahy and Wiliam, 2008) إطارًا نظريًا يتكون من خمس استراتيجيات أساسية للتقويم التكويني، وهذه الاستراتيجيات (الشكل رقم: 2) تتطلب الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (ماذا يتوقع من المتعلّم؟ أين يقف المتعلّم في هذه اللحظة؟، وكيف يمكنه الوصول إلى التوقعات المستهدفة؟)

	ماذا يتوقع من المتعلّم؟	أين يقف المتعلّم في هذه اللحظة؟	كيف يصل إلى تحقيق التوقعات؟
المعلّم	يوضح الأهداف التعلّمية، أو ما يتوقع من المتعلّم أن يعرفه، ويكون قادرًا على عمله، بالإضافة إلى توضيح محكات الأداء الناجح. (توضيح الأهداف والتوقعات التعلّمية، ومحكات الأداء الناجح) (1)	يصمم مهمات، وأسئلة صفية نشطة، تظهر أو تُقَدِّم أدلة واضحة حول مدى التعلّم. (تصميم أسئلة ونقاشات صفية فاعلة) (2)	يقدم تغذية راجعة وصفية بنائية، تساعد المتعلّم على التقدم باتجاه تحقيق التوقعات التعلّمية المستهدفة. (تقديم التغذية الراجعة) (3)
الطالب	يفهم الأهداف التعلّمية، أو ما يتوقع منه معرفته، ويكون قادرًا على عمله، وكذلك يفهم المحكات المحددة للأداء الناجح المتوقع.	- يعد المتعلّم لأن يتحمل "مسؤولية" وأن يكون قادرًا على إدارة تعلّمه وتوجيهه. (التقويم الذاتي) (4)	
الرفاق	يفهمون الأهداف التعلّمية، أو ما يتوقع منهم أن يعرفوه ويكونون قادرين على عمله، وكذلك يفهمون المحكات المحددة للأداء الناجح المتوقع.	- يُعدُّ المتعلّمون (الرفاق) لأن يكونوا مصادر تعلّم لبعضهم البعض. (تقويم الرفاق) (5)	

الشكل (5) : الاستراتيجيات الأساسية في التقويم التكويني

ويعد التقويم التكويني من أهم الطرق التي ثبت جدواها في تحسين تعلم الطلبة (Stiggins,2005) إذ يحقق أثراً عالياً في التحصيل - خلال مراحل الدراسة- إلى ما مقداره صف إلى صفين دراسيين.

ويعد الاستثمار أو الإنفاق على تطوير المعلمين - بغرض استخدام استراتيجيات التقويم التكويني من أجل تحسين تعلم الطلبة- من أكثر الاستثمارات فاعلية في التعليم (Leahy & Wiliam, 2007) ، وذلك من خلال مقارنته بين تقليل عدد الطلبة في الفصول، وبين الاستثمار في تطوير أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم التكويني (Stiggins, 2005) ، وأن حجم الأثر الذي يحققه التقويم التكويني في تحصيل الطلبة، يفوق بأربعة إلى خمسة أضعاف الأثر الذي يحققه تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد.

وتشير الدراسات ذات الصلة باستخدام استراتيجيات التقويم التكويني ومدى ارتباطها وتأثيرها في تحصيل الطلبة ودافعيتهم، أن حجم الأثر يتراوح بين 0.05 – 1 انحراف معياري، وأن هذا الأثر يتفوق على الكثير من التغييرات المقترحة لإصلاح التعليم (Black & Williams, 1998)، إذ إنه يحقق تعلماً عالياً لدى الطلبة جميعهم، وعلى وجه الخصوص الطلبة من ذوي التحصيل المتدني. ووجدت من خلالها أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات التقويم التكويني وبين مستوى الدافعية والتحصيل لدى الطلبة (Brookhart, 2008).

وتشير الدراسات كذلك (Shunk, 1991 ; Shunk & Swartz,1993) إلى أن الممارسات التقييمة الصفية تؤثر في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة، فالتغذية الراجعة التي يحصل عليها الطلبة تؤثر في مستويات التفكير الابداعي لديهم، وأن مستوى تفطكيرهم تزداد عمقاً وقوة عندما يشعر الطلبة أنهم يحققون تقدماً باتجاه تحقيق الأهداف (Shunk & Swartz, 1993)، وأن ذلك ينقل لهم رسالة بأنهم قادرون وماهرون، ويمكنهم تحقيق ما يتوقع منهم،

ويتطلب من المعلم قبل تزويد الطلبة بالأهداف والتوقعات التعلمية المستهدفة وأن يكون على دراية كافية بالتوقعات التعلمية التي يقوم بتدريسها (Heritage, 2007)، وذلك لأن معرفته بالمضمون التعليمي سوف تساعده في تحليل المعايير التعليمية الكبرى إلى أهداف قابلة للتعليم. وتؤكد كلارك (Clarke, 2005) أن الطلبة يكونون أكثر

دافعية وتوجهاً نحو الإنجاز إذا ما عرفوا التوقعات أو الأهداف التعلمية التي يتوجب عليهم تحقيقها، أن قراراتهم تصبح أكثر توجهاً نحو المهمة المطلوبة إذا ما تم تبادل هذه التوقعات معهم منذ البداية. كما يشير بلاك ووليام (Black & Williams, 1998) إلى أن التحصيل المتدني غالباً ما يكون نتيجة لعدم فهم الطلبة لما يريد المعلم منهم تحقيقه. ففي دراسة لـ كامبوس وأوهرن (Campos & O'Hern, 2007) تبيّن أنه عندما تُقدم الأهداف والتوقعات التعلمية للطلبة بلغة مفهومة وواضحة للطلبة، فإن 90٪ من طلبة الصف الخامس، و 95٪ من طلبة الصف الأول الإبتدائي كانوا قادرين على شرح وتفصيل ما يتوقع منهم تحقيقه، وذلك بالمقارنة مع الخط القاعدي عند بدء الدراسة، حيث تمكن 50٪ فقط من الطلبة من شرح التوقعات أو الأهداف التعلمية المستهدفة بشكل واضح.

إن تزويد الطلبة بمحكات واضحة ومحددة للأداء الناجح المتوقع منهم - من خلال تقديم أمثلة دالة وأمثلة غير دالة على الأداء المتوقع- يعد عملاً مهماً من المعلم يساعد في تحقيق الطلبة للتوقعات أو الأهداف التعلمية المستهدفة (Wiggins, 1993)، وان على المعلم - إذا ما أراد من الطلبة أن يقوموا بعمل مميّز- أن يوضح لهم ما العمل المميّز، وكيف يبدو في الواقع، وذلك من خلال تقديم أمثلة و نماذج دالة وغير دالة لأعمال قام بها طلبة سابقون. إن استخدام هذه الأمثلة والنماذج يوضح للطلبة المشكلات المتوقعة التي يمكن أن تحدث أثناء قيامهم بالعمل. وإن مشاركة الطلبة في النقاشات حول هذه الأمثلة يطور فهمهم لنوعية العمل المطلوبة، وللمحكات التي يتم على أساسها تقييم أعمالهم. وقد وجد Campos & O'hern (2007) أن طلبة الصف الأول الابتدائي جميعهم و 75٪ من طلبة الصف الخامس الابتدائي، كانوا قادرين على إدارة وتوجيه تعلمهم بشكل أكبر عندما عرفوا كيف يفرقون بين العمل الجيد المتوقع من العمل غير جيد.

ويعد التقويم التكويني أو التقويم من أجل التعلم مكوّناً أساسيا من مكوّنات التعليم الفاعل (Clarke 2005; Heritage, 2007). ويحظى باهتمام شديد بين العاملين في مجال التعليم. وإن الاتجاه لاستخدام التقويم من أجل تحسين تعلم الطلبة بدلاً من استخدامه لتقييم ما تمّ تعلمه في نهاية عملية التعليم يلقى حماساً بين التربويين أكثر من أي وقت مضى.(Mc Millan, 2007).

وكل من التقييم الختامي والتقويم التكويني مترابطان ويسعى كل منهما إلى جمع المعلومات بالعلاقة مع الأهداف نفسها، أو التوقعات التعليمية المستهدفة، إلا أن التقويم التكويني يستخدم أثناء التعلم، ويتم من خلاله تقديم التغذية الراجعة حول مدى التعلم الذي حصل بالعلاقة مع الأهداف، بينما يستخدم التقييم الختامي لتقدير مدى تعلم الطلبة في نهاية عملية التعلم و إعطائه درجه أو حكماً (Clarks, 2005).

ويعد التقويم تكوينياً فقط إذا أحدث أثراً في تعلم الطلبة، وإذا ما كان جزءاً لا يتجزأ من العملية التعلمية، فهو تقويم يعزز التعلم، ويتسم بالتبادلية (Reciprocal)، وبالمعاودة (Recursive)، ولا تستخدم فيه الدرجات، بل تُقدم من خلاله الفرص لتحسين تعلم الطلبة، وقد يستخدم قبل التعليم لمعرفة التعلم القبلي، وأثناء التعليم لمعرفة مدى التقدم باتجاه تحقيق الأهداف، وقبل التقييم الختامي لتحديد ما يحتاج الطلبة التركيز عليه (Brookhart, 2008).

ويركز المعلمون على المضمون، وعلى إعداد الطلبة لأخذ الاختبارات، أو التعليم للاختبار (Capper, 1996). وأن المعلمين يقضون وقتاً طويلاً في تغطية الموضوعات التي يتوقعون أن يُختبر بها الطلبة، وأنهم يقضون ما معدله 100 ساعة تعليمية في العام لهذا الغرض (Smith, 1991). وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات مفيدة إذا ما استخدمت لغرض المقارنة بين مدرسة وأخرى، أو صف وآخر، إلا أنها غير مفيدة على المستوى الفردي للطالب، وفي تحديد مدى تعلمه، أو في تقديم فرص التعلم الملائمة لاحتياجاته الفردية. وان أهمية الدراسة الحالية تكمن في أنها توفر الفرصة للمعلمين للتدرّب على استخدام استراتجيات التقويم التكويني، وإلى استخدامها في تحسين تحصيل الطلبة، وتنمية تفكيرهم الابداعي. وأنها تتماشى مع النداءات المتكررة حول ضرورة توفير أكبر فرص التعلم للطلبة جميعهم.

2: 7: 2 أغراض التقويم التكويني:

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسين هما:

المجال الأول: الأغراض المباشرة للتقويم التكويني: وتتمثل في الآتي:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أو ايجاد طريقة تعلم بديلة.
- اعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله اذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف

المجال الثاني: الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني: وتتمثل في الآتي:

- تقوية دافعية التلاميذ نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به
- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق.
- يمكنك استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم التلاميذ للمادة العلمية.
- فقد يطرح المعلم أسئلة شفهية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من أن تلاميذه قد فهموا نقطة قد انتهى لتوه من شرحها
- وقد يجري أختبارا قصيرا أثناء الحصة
- وقد يطلب من التلاميذ القيام بحل عدد من التمارين أثناء الحصة
- وقد يستخدم قوائم التقدير في الدروس العملية
- وقد يصمم نوعا من الاختبارات التشخيصية أو التحصيلية لتغطي وحدة من وحدات المنهاج المدرسي الذي يقوم بتدريسه

2: 8 التقويم الختامي:

يشيرالتقويم الختامي الى التقويم الذي يستند الى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو في منتصف الفصل الدراسي أو نهايته. ثم رصد نتائجها في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلميذ بموجبها تمهيدا لاتخاذ قرار بترفيعه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته. ويهدف الى:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف
- تسجيل علامة للتلميذ ليتم تقييمه بموجبها

- إعطاء شهادات للتلاميذ
- اتخاذ قرارات إدارية: كالترسيب والترفيع والفصل أو الطرد
- إعلام الآباء عن نتائج أبنائهم
- مقارنة نتائج شعب الصف الواحد
- ضبط العملية التعليمية. وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة إذا تماثلت في القدرة الدراسية
- اكتشاف الخلل في المنهاج المدرسي
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا
- الوضع في المكان المناسب

9:2 التقويم لأغراض التوجيه والإرشاد:

يستخدم المعلمون عادة اختبارات متعددة لأغراض التدريس والنجاح والرسوب والتشخيص والعلاج.. الى غير ذلك من الأهداف التي يسعون الى تحقيقها من خلال استخدامهم لتلك الاختبارات. لكن المرشد النفسي يستخدم نوعا آخر من الاختبارات للسعي من خلالها الى معرفة عدد من قدرات التلميذ وقابلياته واستعداداته وشخصيته واتجاهاته وقيمه وميوله.

وتتميز الاختبارات التي يستخدمها المرشدون النفسيون عادة بالصدق والثبات والموضوعية. وغالبا ما تكون هذه الاختبارات مقننة أو معيرة يقوم باعدادها متخصصون في الصحية النفسية وعلم النفس. والتي يحتفظ المرشدون النفسيون بسرية نتائجها عند تطبيقها على التلاميذ. كما يستخدم المرشد النفسي أدوات كثيرة ومتنوعة. مثل: قوائم التقدير والسسيوجرام والاختبارات المتنوعة الأغراض والتي من أهمها:

- **اختبارات الاستعداد المدرسي School Readiness Tests** : تستخدم هذه الاختبارات للأطفال الذين يتم قبولهم في الصف الأول الابتدائي ويصنفون بحسب نتائجها الى أطفال قادرين على بدء الدراسة وأطفال لا استعداد لديهم
- **اختبارات التشخيص والوضع في المكان المناسب Diagnostic Placement Tests** : يتم تطبيق هذا النوع من الاختبارات من أجل تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ وتحديد أسبابها بهدف وضع خطط علاجية من قبل المعلمين لتخليص تلاميذهم من هذا الضعف.

- **اختبارات الذكاء Intelligence Tests** : تساعد اختبارات الذكاء على تعرف المرشد النفسي على مدى نضج التلاميذ العقلي. وتشخيص الضعف العقلي لديهم. وتصنيفهم تصنيفا متجانسا بحسب قدراتهم العقلية من أجل المساعدة في تيسير عملية التعلم.
- **اختبارات الميول Interest Tests** : يهتم المرشد النفسي بمعرفة ميول التلاميذ وارشادهم الى التحول في دراستهم نحو دراسة المهنة التي يميلون إليها ويستطيعون تحقيق إنجاز مرتفع بها.
- **اختبارات التحصيل المقننة Standard Achievement Tests** : وهي اختبارات مقننة تدور حول أهداف المادة وتكون أسئلتها عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة. وتهدف هذه الاختبارات إلى **إرشاد التلاميذ نحو التخصص المناسب، ووضعهم في المكان المناسب، وتحديد استعدادهم**
- **اختبارات الاستعداد في المرحلتين الأساسية والثانوية**: تستعمل نتائج هذه الاختبارات في تصنيف الطلبة في المواد التي يدرسونها وفي اختيار المواد التي سيدرسونها والابتعاد عن المواد التي يحتمل أن يعانوا ضعفا أو قصورا بها.
- **اختبارات القابلية Aptitude Tests** : وتسمى أحيانا باختبارات القدرات وهي تقيس قدرة التلميذ أو استعداده للاستفادة من التخصص في دراسة أو مهنة معينة. كما تهدف هذه الاختبارات الى التنبؤ بأداء المفحوص مستقبلا.
- **اختبارات القدرات الخاصة Special Abilities Tests** : تستخدم هذه الاختبارات على نطاق واسع في القوات المسلحة ولدى الشركات ومؤسسات التوظيف المختلفة بهدف تحديد قدرات الفرد الخاصة وذات العلاقة المباشرة بالعمل الذي سيقوم به.
- **اختبارات الشخصية Personality Tests** : تساعد هذه الاختبارات في الحكم على شخصية التلاميذ وما يتميز به من سمات

هذا ويبين الجدول التالي الاختبارات التي يمكن للمرشد استعمالها في عمله كمرشد نفسي لمدرسته:

الصف	نوع الاختبار	الغرض من إعطاء الاختبار
نهاية الروضة أو بداية الصف الأول الابتدائي	الاستعداد	• قبول الأطفال المستعدين لمباشرة الدراسة وابقاء غير المستعدين منهم
الثاني	ذكاء	• تحديد النضج العقلي • مراعاة الفروق الفردية • تشخيص الضعف العقلي • التصنيف المتجانس حسب القدرة العقلية
الثالث والرابع	ذكاء، تحصيل مقنن، تشخيص	• قياس النمو العقلي • التأكد من سلامة القياس السابق • مسح تحصيل التلاميذ • تحديد الضعفاء لاعطائهم اختبارات تشخيص • معالجة ضعف التلاميذ قبل أن يستفحل
السادس	ذكاء، تحصيل مقنن، تشخيص	• التأكد • التصنيف • تحديد المقصرين (تحصيل التلاميذ ليس في مستوى ذكائهم) • التأكد من أن المدرسة الابتدائية قد زودت التلاميذ بالأساس اللازم • تحديد الضعاف تمهيدا لمعالجة ضعفهم
الثامن الأساسي	ذكاء	• التأكد من ذكاء التلاميذ • اكتشاف المقصرين • التصنيف
التاسع الأساسي	ميول، قابلية	• اختيار الدراسة أو المهنة التي يميلون اليها فعلا

الصف	نوع الاختبار	الغرض من إعطاء الاختبار
		• التخصص في دراسة أو حرفة لديهم القدرة على التخصص بها.
الأول الثانوي	ذكاء، قابلية	• التخطيط الدراسي (اختيار التخصص المناسب)
التوجيهي	ميول، قابلية	• توجيه الطلبة للتخصص في دراسات ومهن وفي قابلياتهم وميولهم

2: 10 التقويم من اجل صلاحية الالتحاق بالتربية الخاصة:

يوجد حاليا ثلاثة اختبارات فردية يمكن من خلالها تقييم التحصيل الاكاديمي في التربية الخاصة وهي:

- اختبار بيبودي الفردي للتحصيل
- اختبارات وودكوك – جونسون للتحصيل
- واختبار ويكسلر الفردي للتحصيل

2: 10: 1 مصادر المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي:

يمكن ان يجمع فريق التقييم معلومات عن اداء الطالب المدرسي بطرق متعددة، فالى جانب الاختبارات الفردية للتحصيل الاكاديمي، هناك مجموعة من مصادر رئيسة للمعلومات تمثل الاتي:

- **السجلات المدرسية School Records**: وهي تقدم معلومات عن الاداء السابق للطالب وتايخه التعليمي.
- **التقديرات المدرسية School Grades** : وعلى المختص بعملية التقويم مراجعة كل من تقديرات الطالب السابقة وتعليقات المعلمين. وهل المشكلة حديثة ؟ أم انها تعكس نمطا مستمرا لصعوبة الاداء المدرسي؟ وهل التقديرات تقترح نقائص في التحصيل الاكاديمي في جميع المجالات أم في مواد منتقاة فقط؟.
- **الاعادة Retention**: ربما تبين السجلات المدرسية ان الطالب قد اعاد العام الدراسي أو سينظر في امر اعادته العام. واذا اقترح أعادته العام الدراسي. فهل التحصيل الاكاديمي الضعيف يعد احد الاسباب الرئيسة؟ واذا اعاد الطالب العام

الدراسي فما التقدير او التقديرات التي تكررت؟ وما تأثيرات اعادة العام؟

- **الخدمات الخاصة Special services**: ربما تكون الاحالة الجاصة جزءا من سجل الطالب . فهل اوصى بتقديم تعليم علاجي للطالب او تقويم ثنائي اللغة؟ او تقييم للتربية الخاصة او خدمات أخرى. واذا كان الامر كذلك. فما الاسباب التي دعت للاحالة؟ وما التهيئة التي قدمت؟ وهل أدت الخدمات الخاصة الى تحسن ملحوظ في الأداء المدرسي؟
- **سجل الحضور Attendance Record**: هل تغيب الطالب عددا كبيرا من الايام هذا العام الدراسي؟ او الاعوام السابقة؟ وما الاسباب الرئيسة لمشكلة تغيبه؟ وينبغي مراعاة عدد المدارس التي التحق بها الطالب فهل التحق الطالب بعدة مدارس مختلفة في الاعوام القليلة السابقة واذا كان الامر كذلك فما مجى تشابه المناهج الاكاديمية مع المقررات الدراسية الحالية؟

2: 11 تقويم اضطرابات السلوك:

عزيزي الدارس: اشرنا لك في الوحدة الاول لمعايير محددة للتعبير عن السلوك السوي أو غير السوي. بالاضافة الى عدد من اعراض السلوك غير السوي التي قد تنتاب المرء في فترات متفاوتة. بعضها يكون خفيفا فلا يعتبر مرضا نفسيا. وبعضها الآخر يكون شديدا ليعبر عن المرض النفسي الذي يصيبه . ونقدم لك في هذه الوحدة مثالا لتقويم احد مظاهر اضطرابات السلوك عند الناس. وهو اضطراب السلوك العدواني

2: 11: 1 تقويم اضطراب سلوك العدوان:

يمكن تعريف العدوان بأنه كل فعل يتم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات، ويهدف إلى التدمير. ويعبر عنه أدلر Adler على انه أي مظهر لارادة القسوة. ويراه دولارد Dollard فعلا يمثل استجابة تهدف إلى إلحاق الأذى بكائن أو بديله. ويشير إليه فرويد على انه مظهر لغريزة الموت مقابل الليبيدو كمظهر لغريزة الحياة. ويرى شابلن Chaplin أن العدوان هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما. وينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين. ويظهر أما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر . ويعرف سايكس العدوان Sykes العدوان بأنه الشروع في التشاجر والتحفز للمهاجمة أو العراك (McAuley & McAuley, 2006).

والعدوان سلوك متعلم أو مكتسب عبر التعلم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي Social learning حيث يتعلم الطفل الاستجابة للمواقف المختلفة بطرق متعددة قد تكون بالعدوان او التقبل. وهذا يعود لنوعية العلاقة التي تسود داخل أسرة الطفل.

وللعدوان أسباب عديدة كالرغبة في التخلص من السلطة، والشعور بالفشل والحرمان، والحب الشديد والحماية الزائدة، ودور الاسرة والثقافة الأسرية لها في إبراز مظاهر السلوك العدواني عند أطفالها. كما ان للعلاقات الأسرية: بين الوالدين أو بين الوالدين أو أحدهما تجاه الطفل أو بين الأطفال أنفسهم في الأسرة الواحدة. دور في تدعيم السلوك العدواني عند الأطفال. والشعور بعدم الأمان وعدم الثقة أو الشعور بالنبذ أو الإهانة والتوبيخ. والشعور الطفل بالغضب. وقد يتعلم الفرد سلوك العدوان عن طريق النموذج . ونتيجة لعدم راحة الشخص من نجاح غيره من الافراد فان متغيرات القلق والخوف وانخفاض القلق تبدو واضحة عليه مما يسبب له الغيرة الشديدة. فيتجه نحو الانزواء او التشاجر مع الآخرين أو التشهير بهم. واحيانا يظهر الأمر اكثر وضوحا بين الأخ وأخيه الذي يتميز عليه في بعض الأشياء كالممتلكات أو استحواذ حب وعطف الآخرين.

وينتشر السلوك العدواني بين الناس . بمظاهر واشكال متعددة. وتشير الدراسات الى وجود ظروف ومتغيرات عند الفرد تهيىء لظهور السلوك العدواني. ويعتقد أصحاب وجهة النظر البيولوجية ان منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الفرد. وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ. يؤدي الى خفض التوتر والغضب والميل الى العنف. وتؤدي الى حالة من الهدوء والاسترخاء. ويحدث عكس ذلك عندما تستثار بواسطة التيار الكهربائي. (Eron, 1997)

ويعتقد فرويد وهو من مؤسسي نظرية التحليل النفسي. ان العدوان غريزة فطرية لا شعورية تعبر عن رغبة كل فرد في الموت. ودافعها التدمير. وتعمل من أجل إفناء الإنسان بتوجيه عدوانه خارجا نحو تدمير الآخرين. وإذا لم يستطع ذلك يرتد ضد الفرد نفسه بدافع تدمير الذات. والشكل البارز له هو الانتحار (Buss, 1961) وتقابلها غريزة أخرى سماها فرويد بغريزة الحياة. ودافعها الحب والجنس. تعمل من اجل الحفاظ

على الفرد وبقائه. وأكد أصحاب فرض الإحباط - العدوان أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك إيذاء الآخرين. وان هذا الدافع ينخفض تدريجيا بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر. وان هذه العملية تسمى بالتنفيس أو التفريغ (Bandura, 1993). ويقوم نموذج الاشتراط الإجرائي على أساس ان الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها. فالسلوك تزداد احتمالات حدوثه في المستقبل عندما تكون نتائجه إيجابية. وتقل احتمالات تكراره عندما تكون نتائجه سلبية. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يمكن ان يتعلم سلوكا جديدا بمجرد مراقبته لطفل أو شخص آخر يمارس مثل هذا السلوك.

وللعدوان أشكال ونماذج متعددة لكن بعض هذه الأشكال فيه نوع من التداخل بين بعضها البعض. فهناك العدوان اللفظي، والتعبيري أو الاشاري، والجسدي، وعدوان الخلاف والمنافسة، والعدوان المباشر، وغير المباشر، والعدوان الفردي، والجمعي أو نحو الذات، أو العشوائي أوالمقصود، والبلطجة والتنمر أو الاستقواء Bullying وغير ذلك من مظاهر السلوك العدواني (عيسى ، 1993).

أولا: التعريف بالمشكلة:

رمي الأشياء على الآخرين هو أي تصرف متعمد يحاول فيه الطفل ان يؤذي طفلا آخر بالتهديد والرمي.

ثانيا: أساليب التغلب على المشكلة:

يمكنك استخدام استراتيجيات الحد من إحداث السلوك المشكل عند هذا الطفل باتباعك الخطوات التالية:

1 - حدد السلوك المشكل عند الطفل:

يمكن تحديد السلوك المشكل على النحو التالي: الطفل يرمي اللعب وأشياء أخرى بشكل منتظم متعمدا إصابة الأطفال الآخرين.

2 - لاحظ السلوك المشكل:

لاحظ سلوك رمي الأشياء على الآخرين من قبل طفلك لفترة زمنية قصيرة (ثلاثة أيام تقريبا) وسجل ما يحدث:

- **متى يرمي طفلك الأشياء عادة؟** في أي وقت ولا يمكن التنبؤ به. خلال النشاط الحر، خلال النشاط المنظم، في الخارج، في الداخل، في اول النهار، في آخر النهار، وقت الوجبات
- **ماذا يحدث عادة قبيل رمي الطفل شيئا؟:** طفل آخر يغضبه، طفل آخر يأخذ شيئا منه، طفل آخر لديه شيء يريده الطفل. الطفل يجادل آخر. الطفل يضرب من قبل طفل آخر. الطفل يقال له لا من قبل طفل آخر أو من المعلم. الطفل يجيل النظر ليرى ان كان المعلم يراقبه أم لا.
- **من الضحية؟** : عادة ما يكون نفس الطفل أو قلة من الأطفال، أي أحد، أي شخص يستفزه، الأطفال الجريئون، الأطفال الخجولون، الأطفال الأكبر سنا وحجما، الأطفال الأصغر سنا أو حجما، الأولاد، البنات
- **ما الأشياء التي ترمى عادة؟** : أي شيء في يد الطفل، أي شيء في متناوله، الأشياء العملية فقط، الأشياء الحادة فقط ، الأشياء اللينة فقط، الأشياء الصغيرة فقط، الأشياء الكبيرة فقط، شيء محدد او نوع محدد من الأشياء
- **ماذا يحدث بعد ان يكون الطفل قد رمى شيئا نحو طفل آخر:** يخطئ الشيء الهدف، يصيب الشيء الهدف، يغضب الطفل إذا لم يصب الشيء الهدف، يعترف الطفل برميه للشيء، ينكر الطفل ذلك، يسترجع الطفل الشيء، ينظر الطفل ليرى ان كان أحد يراقبه، يشعر الطفل بالأسى عندما يصاب الطفل الآخر، يعتذر الطفل ويحاول مواساة الضحية، يبتعد الطفل عن موقع الحادثة، يظل الطفل مكانه.

3 - استكشف النتائج:

الطفل الذي يرمي الأشياء على الأطفال الآخرين هو مصدر خطر. وان رميه للأشياء قد يضر به طفلا آخر. خصوصا إذا كانت المواد التي يرميها من النوع الصلب أو الحاد:

- قم برد فعل سريع دون انفعال نحو الطفل الذي يقوم برمي الأشياء على الآخرين.
- اشعر الطفل الذي يرمي الأشياء بصرامة وخطورة وخطأ سلوكه
- امسك الطفل بصرامة ولكن دون قسوة أو انفعال
- عندما يبدأ أجلسه قبالك ولكن في مستواه وانظر في عينيه دون تخويفه ودون قسوة

- ناقش الطفل وافهم انك تعلم انه فعل ذلك لأنه غاضب ويشعر بالضيق... ولكنك لا تسمح برمي الأشياء... لأن هذا يؤذي الأطفال الآخرين... وأنك ترفض وتمنع إيذاءه لزملائه من الأطفال. كما انك لا تسمح للأطفال بإيذائه... وان كان أحدهم أغضبه فعليه أن يبلغك بهذا، وسوف تعاقب المخطئ.
- لاحظ ان سلوك الرمي عند الطفل يشعر باهتمامك له. خاصة وان الطفل قد لا يستطيع التعبير عما يرغب أو يريد. وتردده في ذلك ربما يقوده نحو التعبير الجسمي عن الغضب والإحباط.

4 - أدرس البدائل:

خذ بعين الاعتبار ما يلي:

- حاول أن تبعد القطع التي يستخدمها الطفل عادة في الرمي، لفترة زمنية معينة واستعض عنها بقوالب أخرى يصعب على الطفل رميها ثم أعدها ثانية وابقها في الفصل ان كان الطفل قد تخلى عن الرغبة في قذف تلك الأشياء.
- إذا وجدت ان طفلا واحدا هو الهدف دائما. حاول ابعاد الطفل الذي سبب الضيق للطفل المشكل واشغل الآخر. ووجهه نحو نشاطات جديدة وراقبه عن كثب. فإن إبعاد الهدف قد يزيل المشكلة في مثل هذه الحالة.

5 - حدد الهدف:

إن هدفك هو أن لا يرمي الطفل بأشياء على الأطفال الآخرين وان يتعلم الطرق المناسبة للتعبير عن غضبه وإحباطه.

6 - الإجراء:

إن استراتيجيتك لحل مشكلة رمي الأشياء على الآخرين تتضمن ثلاث خطوات رئيسة هي:

- امنع اكبر عدد ممكن من حوادث رمي الأشياء.
- ادرس بانتظام البدائل المناسبة للتعامل مع الغضب والإحباط.
- أبعد الطفل المشكل عن العوامل التي تسبب له الغضب.
- حاول إيجاد وسائل وطرق سوية يعبر بها الطفل عن غضبه

7 - **الخط القاعدي:**

حتى تعرف كم مرة يحدث فيها سلوك رمي الأشياء على الآخرين من قبل طفل معين. راقب هذا الطفل لمدة ثلاثة أيام متتابعة وسجل مرات رمي الأشياء على الآخرين مستخدما في ذلك الورقة والقلم. وارسم خطا بيانيا لمرات الرمي هذه في كل يوم.

8 - **البرنامج العلاجي المقترح:**

بعد ان تحصل على المعلومات الوافية عن سلوك رمي الأشياء على الآخرين . وبعد أن تكون قد كونت فكرة واضحة عن سلوك رمي أو حذف الأشياء نحو الآخرين.

- حاول بناء برنامج علاجي يحد من رمي الأطفال الأشياء على الآخرين.
- ضع ملاحظاتك الدقيقة حول مؤشرات قذف شيء نحو آخرين. فمثلا: قد يسبق سلوك الرمي أطباق قبضتيه أو الصراخ. وربما يكون التحذير الوحيد للطفل هو خلاف كلامي بينه وبين طفل آخر.
- كن يقظا من اجل التعرف على علامات أو مؤشرات سلوك الرمي من قبل الطفل. وعندما تتعرف على هذه المؤشرات:
- اذهب الى الطفل الذي يرمي الأشياء ثم ضع نفسك أمامه. خبئ الطفل الآخر عنه. بوضع نفسك بين الطفلين.
- اجعل نفسك على مستوى الطفل. وضع يدك بلطف ولكن بحزم على الجزء الأعلى من ذراعيه للحد من حركتهما.
- وعندما تشعر أن الشد قد خف من جسمه. أطلق مسكتك أو أبدلها بالضم. وعندئذ تكون مستعدا للخطوة التالية:
- ساعد الطفل كي يتعلم بديلا آخر غير بديل الرمي. فكم هو مهم منع الأطفال من إيذاء بعضهم بعضا. ومن المهم جدا مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات في استعمال بدائل مقبولة للعدوان.
- خصص بضع دقائق للتحدث مع الطفل عما يحدث. واستخدم لأجل ذلك الإجراء التالي:
- اسأل: ما المشكلة؟ (إن كنت قد رأيت ما حدث قبل الغضب)

- ساعد الطفل على التعبير عن الوضع: " انك مغتاظ لأن لدى رفيقك الشاحنة التي تريدها"
- تأكد من ان الطفل يعبر عن مشكلته بشكل ما.
- قل للطفل : " أنني أتساءل ماذا نستطيع فعله بصددها؟ أعط فرصة للطفل كي يقدم اقتراحا ما. اثني على الطفل ان كان الاقتراح مقبولا اجتماعيا. فان لم يكن مقبولا. قل له: ما الذي يمكن عمله غير ذلك؟ . وان لم يكن للطفل أي اقتراحات:
- حدد طريقة للتعامل مع الطفل. فمثلا قل له: يمكن ان نسأل رفيقك إن كان بالإمكان أن تلعب معه بالشاحنة. يمكنكما أن تبنيان طريقا من القوالب لكي تسير الشاحنة عليه. أليس كذلك؟
- جرب طريقة لعب الأدوار: دعنا نتظاهر بأني أنا رفيقك وانك تود الحصول على الشاحنة التي العب بها. تظاهر (ايها المعلم) بأنك تلعب بالشاحنة. ثم اسأل: ما الذي ستقوله لي: ساعد الطفل على التعبير عن اقتراح مقبول. استجب أنت ورفيقه. ووافق على مشاطرة اللعب بالشاحنة.
- وعندما ينتهي لعب الأدوار اثني على الطفل ثم ساعده على ان يجد نشاطا يشارك فيه.
- تذكر ان هذا السلوك الذي قمت به سوف يستغرق وقتا طويلا للوصول إليه. وان ما تقوم به هو انك تعلم طفلك سلوكا جديدا واستجابة جديدة لمشاعر كانت قبل فترة تثير العدوان بالنسبة لطفلك.
- وإذا ما استجاب طفلك للطرق البديلة في معالجة الغضب والإحباط واستجاب لعملية التمثيل بلعب الأدوار. انتقل إلى الخطوة التالية:
- اسأل : ما المشكلة؟ (من المفروض هنا أن يكون الطفل قد وصل من تجاربه السابقة إلى الإجابة عن هذا التساؤل. واخبرك بالتالي عن سبب غضبه.
- ومتى تم تحديد المشكلة) اسأل الطفل عما قد يعمله حيالها. اثني على الطفل عندما يقدم اقتراحات مناسبة لذلك.
- اخبر الطفل انك ترغب منه ان يجرب اقتراحه باشراك طفل آخر. قل له مثلا: دعنا نخبر صاحبك بذلك.

- اذهب مع الطفل وشجع حلا وديا للوضع. واثني على كلا الطفلين المعنيين لتعاونهما. وكلما اثبت الطفل كفاءة متنامية في معالجة الغضب والإحباط بطرق مقبولة. انقص من دورك تدريجيا. وساعد الطفل على ان يتحمل مسؤولياته بنفسه. واثني على الطفل في كل مرة يقوم بتحمل مسؤولياته بنفسه.
- تأكد من توقف الطفل من رمي الأشياء على الآخرين.
- أرسم خطا بيانيا يشير إلى مدى التحسن الذي يمكن ان يطرأ على سلوك الطفل المشكل

ويمكنك – عزيزي الدارس – تشخيص مظهر اضطراب السلوك باتباعك الخطوات الاجرائية التالية:

- حدد السلوك المشكل
- لاحظ السلوك المشكل وسجله،
- استكشف النتائج،
- ادرس عددا من البدائل لعلاج السلوك المشكل
- حدد الهدف الذي تسعى اليه في علاج السلوك المشكل
- نفذ اجراءات العلاج
- استخرج النتائج
- حافظ على السلوك الجديد.

2: 12 تقويم وتشخيص الاضطرابات النمائية والمعرفية

2: 12: 1 المقدمة:

عزيزي الدارس – مر معك في الوحدة الاولى ان الأشخاص غير العاديين يتواجدون على مر العصور حيث يشكلون نسبة لا بأس بها ولكن نظرة المجتمعات إلى هؤلاء الأفراد كانت تتباين تبعا للمتغيرات والعوامل والمعايير في كل مجتمع من المجتمعات. وبالرغم من حث الديانات السماوية على رعاية المعاق والمعاملة الحسنة له. إلا أن هذه الفئة من الناس قد اضطهدت وسعت بعض المجتمعات إلى التخلص منهم.

فهناك الافراد المعاقون عقليا الذين يعانون من نقص في قدراتهم العقلية والذين عرفتهم الجمعية الأمريكية على انهم **يمثلون مستوى اداء وظيفي عقلي يقل عن متوسط**

الذكاء بانحراف معياري واحد . ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي . ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16 سنة ". وتم تصنيفهم بحسب الاسباب الى **اعاقة عقلية اولية** : تعود إلى أسباب ما قبل الولادة. يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل الوراثية للإعاقة العقلية . **واعاقة عقلية ثانوية** تعود إلى أسباب تحدث أثناء فترة الحمل أو أثناء فترة الولادة أو بعدها **وبحسب الشكل الخارجي الى الحالة المنغولية Mongolism : والقماءة " أو حالات القصاع " : Cretinism وحالات صغر أو كبر حجم الدماغ:Microcephaly & Macrocephaly وحالة استسقاء الدماغ. وبحسب نسبة الذكاء الى** أطفال قابلين للتعلم **وإعاقة عقلية متوسطة وإعاقة عقلية شديدة.**

واعتمدت الجمعية الأمريكية للأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية مقياس السلوك التكيفي في تصنيف الإعاقة العقلية للأفراد آخذة بعين الاعتبار فئات الدرجة على مقياس الذكاء حيث تم تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية إلى أربع فئات هي : اعاقة عقلية بسيطة : Middle Mentally Retarded ، وإعاقة عقلية متوسطة : Moderately Mentally Retarded. وإعاقة عقلية شديدة : Severely Mentally Retarded . وإعاقة عقلية اعتمادية "الشديدة جدا: Profoundly Mentally Retarded.

واتجه العاملون في مجال التربية الخاصة إلى تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية على أساس حالات التخلف العقلي الذي تحدده مستويات ذكاء كل واحد منهم الى **فئة بطيء التعلم : Show Learner وفئة الأطفال القابلين للتعلم : Educable Mentally Retarded. وفئة الأطفال القابلين للتدريب : Trainable Mentally Retarded**

كما اتجه العاملون في المجال الطبي الى تصنيف الإعاقة العقلية تبعا للأسباب التي تؤدي إليه كالتخلف العقلي الناتج من الأمراض المعدية التي تصيب ألام فتنتقل إلى مخ الجنين في حالات كثيرة كأمراض الحصبة الألمانية . (Davison & Neale, 2004). وإصابة الام بالأنفلونزا أثناء الحمل بالتخلف العقلي بسبب تشوه مخ الطفل . واصابة الام بالزهري تؤدي إلى إصابة الجنين به مما يؤدي إلى تخلفه وتشوه أسنانه وتشوه إنسان العين والتهاب قرنيتها واصابة الام بمرض التوكسوبلازموس يؤدي إلى نقص وزن الطفل وإصابته بالتشنجات والتهاب قرني العين وكبر الرأس او صغرها

وإصابته بالتخلف العقلي، والتخلف العقلي الناتج من التسمم، والإصابات الجسمية : كما يحدث في حالة الوضع غير الطبيعي للطفل او عدم تناسب رأسه مع حوض الام ، وتمزق السحايا الاولية والاوعية الدموية والمخ مع حدوث نزيف داخلي للقشرة المخية . (Carson, et al, 2000). واضطراب التمثيل الغذائي للدهون(Holms, 2001). او البروتينات، أو الأحماض الأمينية، أو الكربوهيدرات، أو قلة إفراز الثيروكسين ، الكريتينزم، ونقص البريدوكسين أو الأورام، والاضطراب الكروموسومي، ومجموعة أعراض كلينفتر وترنر، أو عوامل غير معروفة في مرحلة قبل الميلاد.

ويمثل البصر أهم وسائل الاتصال بيننا و بين العالم الخارجي، وعيوننا وما تحويه من روابط عصبية هي اعظم الوسائل التي نحصل بها على معلومات عن عالمنا الخارجي. (Dodwell, 1969). وتعرف الإعاقة البصرية على انها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية، مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه. (**Ashrof & Zambone, 1980**) ويمكن تصنيف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين رئيسيتين هما : **مجموعة الأطفال المعاقين بصريا أعاقة كلية** : وهي تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية ،و**مجموعة الأطفال المعاقين إعاقة بصرية جزئية** : وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية أو أية وسيلة تكبير.

وتمثل الأذن أداة السمع وهي جهاز شديد الحساسية يستطيع أن يحس بضغط الهواء الذي تبلغ شدته 3 مليون من الجرام كما أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضعيفة جدا التي يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن مقدارا يقل عن واحد مليون من البوصة وللسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان فمن طريق السمع نتعلم الكلام ونستطيع التفاهم مع الناس، ونستطيع التعلم والتثقيف، ونميز الكثير من أحداث الحياة، ونحدد أماكن الأشياء من حيث بعدها أو قربها دون حاجة للرؤية، وونميز الأصوات فنحمي أنفسنا من مصادرها إذا كانت ضارة

اما الإعاقات الجسمية والصحية ، فهي مصطلح عام يشمل حالات قد لا يكون بينها علاقة، ولكن لسبب أو لاخر ترتبط فيما بينها بالعرف لا اكثر، حتى أصبحت تدرج ضمن مظلة واحدة، كالإعاقات الجسمية وتسميانها المختلفة: المقعدون، الضعاف صحيا ، ذو الإعاقات العظمية ، ذوو الإعاقات الحركية ، ذوو الاضطرابات

العضوية، العاجزون جسميا... إلى غير ذلك من التسميات. ويشير مصطلح العجز الجسمي Physical disability الى البعد القابل للقياس كميا من الحالة الطبية الموجودة لدى الفرد. بمعنى، انه الوضع الذي يؤثر سلبيا في قدرة الفرد على استخدام جسمه. ويرى عدد من الباحثين (Kirk, et al. 1993) الى ان معظم حالات العجز الجسمي هي حالات عجز حركي تنتج من اضطرابات حركية وعظمية.

وتعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. وهي الوسط الذي ينظم الإنسان تفكيره من خلاله ويعبر عن أفكاره على نحو يفهمه الآخرون ويستوعبونه. وباللغة نتمكن من التعبير عن حاجاتنا الأساسية ونتزود من خلالها بطرق ووسائل من اجل معرفة عالمنا والقيام بوظائفنا كمخلوقات اجتماعية. والإنسان وحده دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية، هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام إبداعي محدد ليحقق التخاطب مع أبناء جنسه. (Lee & Gupta, 1998)

يمكن تحديد اضطرابات الكلام الأساسية باضطرابات النطق Articulation disorders في الإبدال Substitution، أو الحذف Omission، والتشوه Distortion، والإضافة Addition.

2: 12: 2 كيف نتعامل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية ومعرفية؟

أولا: كيف نتعامل مع طفل معاق عقليا:

عزيزي الدارس – تثير الامهات عددا من التساؤلات حول اطفالهن الذين يعانون من اضطرابات نمائية معينة كاستخدام المرحاض، وسيلان اللعاب وغير ذلك من الاضطرابات التي يعاني منها الاطفال المعاقون. ويجب ملاحظة ان كل اضطراب من الاضطرابات النمائية الذي يعاني من اعاقات عقلية او سمعية أو بصرية طريقتها في تقويم وتشخيص الاضطراب. بحيث تنطبق اجراءات التقويم والتشخيص على حالة معينة. لكنها قد لا تنطبق على جميع الحالات. وبالتالي فان لكل حالة اجراءاتها الخاصة في التقويم.

ونقدم اليك – عزيزي الدارس تقويم وتشخيص حالات اضطراب نمائي للاطفال الذين يعانون من اعاقات عقلية او سمعية او بصرية

أ – تقويم وتشخيص اضطراب استخدام المرحاض:

- تأكد اولا ان الطفل جاهز للتدريب على استخدام المرحاض قبل البدء بالتدريب. ان قدرة الطفل على البقاء جافا لأكثر من ساعة من الزمن او اعطاء اي اشارة او حركة توحي بأنه على وشك ان يقضي حاجة هو مؤشر على انه قد اصبح جاهزا للتدريب.
- قبل البدء بالتدريب: راقب الاوقات التي يقوم فيها طفلك بالتبول او التبرز وذلك على مدى يومين او ثلاثة ايام.
- ابدأ بوضع الطفل على المبولة او اصطحابه الى المرحاض في هذه الاوقات وشجعه على ان يقضي حاجته هناك
- اترك الطفل على (النونية، المبولة) او في المرحاض حتى يقضي حاجته او لمدة تزيد عن عشر دقائق. فاذا قام بقضاء الحاجة هناك امدحه على ذلك. وقدم له مكافأة محببة له. وأره ما عمل واجعله يعرف كم انت مسرور لذلك.
- احرص على ان تتفحص الطفل مرارا في فترة التدريب. لترى ما اذا كان نظيفا او جافا. فاذا كان كذلك امدحه على ذلك. وعلمه ايضا ان يتفحص نفسه بنفسه.
- عندما ترافق ابنك الى المرحاض (النونية، المبولة) احرص على ان تقول للطفل: يلا نروح على (النونية، المبولة) وعليك ان تكرر الكلمة عدة مرات حتى يتعلم مستقبلا التعبير عن حاجته لفظيا.
- احرص على ان تكون الملابس والبنطلونات التي يلبسها الطفل من النوع السهل والمريح عند الخلع واللبس
- احرص على ان يكون الوقت الذي يمضيه الطفل على (النونية، المبولة) وقتا مرحا ومحببا لديه
- يستحسن ان امكن البدء ببرنامج التدريب على استخدام الحمام في الطقس الدافيء حتى تكون ملابسه خفيفة واسهل للأم.

<u>ب - تقويم وتشخيص مشكلة سيلان اللعاب لدى طفل معاق عقليا:</u>

- درب طفلك على مهارات النفخ (نفخ البالون/ النفخ في صفارة/ النفخ على طابة التنس الصغيرة، نفخ رغوة الصابون في الهواء... الخ.)
- ضع قطرات من عصير الليمون في فمه (حيث سيقوم الطفل غريزيا بعملية البلع عند ذلك)

- افرك شفاه طفلك بقطعة من الثلج (العضلات المحيطة بالفم).
- ساعد طفلك لتناول الفواكه مثل الجزر، الخيار، التفاح، فهذا مفيد في تقوية عضلات الفم واللسان. ويستحسن مراعاة قدرة الطفل على البلع خوفا من ان يغص اثناء البلع (الشردقة)
- في بعض الاحيان قد يفيد وضع قليل من بودرة الحليب الجاف بين الشفة السفلى والاسنان لاعطاء طعم مميز للعاب عندما يسيل وهذا يساعد في تنبيه الطفل لسيلان لعابه فيقوم بعملية البلع. كما ان تزويد الطفل بفوطة او منديل ليقوم بمسح لعابه بين فترة وأخرى هو شيء مفضل.

ج- تقويم وتشخيص طفل معاق مصاب بالصرع:

الصرع عبارة عن حالة مرضية تسبب عجزا او قصورا مفاجئا في اداء المخ. مما يؤدي بالتالي الى حدوث نوبة الصرع. مما يحتاج معه الى رعاية الطبيب. وفي حالة حدوث نوبة الصرع. ينبغي اتخاذ الاجراءات التالية:

- اذا كان هناك تحذير مسبق بأن النوبة ستبدأ ينبغي حماية الطفل بسرعة بأن تجعله يستلقي على بساط طري او في مكان آخر لا يؤذي فيه نفسه
- اذا بدأت النوبة بدون أي تحذير مسبق ينبغي أن نتصرف بهدوء وأن نعمل على منعه من ايذاء نفسه (أي تبعده مثلا عن مصادر النيران. أو حركة المرور أو الأماكن التي قد يتعرض فيها للسقوط أو الأشياء الحادة وما شابه).
- بين تشنج وآخر أدر رأس الطفل بلطف الى احد الجانبين بحيث يتسرب اللعاب خارجا من فمه ولا يستنشقه فيدخل في رئتيه. ويستحسن ان يوضع الطفل على بطنه او جنبه ووجهه الى احد الجانبين.
- قم بفتح الملابس الضاغطة حول عنقه
- لا تضع أي شيء في فم الطفل عندما تبدأ النوبة. لا طعاما ولا شرابا ولا دواء ولا أي شيء على الاطلاق.
- لا تحاول ان توقف الرعشات التي تصيب الطفل في خلال النوبة
- بعد انتهاء النوبة قد يشعر الطفل بنعاس شديد وتشوش وصداع فاتركه لينام
- لا بد من التأكيد على ضرورة الانتظام في تناول علاج الصرع الذي يصفه الطبيب.

د - وسائل اعتماد الطفل المعاق على نفسه في المستقبل

ان اعتماد الطفل المعاق على نفسه مستقبلا يعتمد على قدرات وامكانيات الفرد، كما يعتمد على فرص التدريب المتاحة له. كما يعتمد ايضا على ما نعنيه بكلمة الاعتماد على النفس. فاتخاذ قرار باعتماد الطفل المعاق على نفسه مستقبلا تعتمد على اشياء كثيرة من بينها: عمر الطفل، ومستوى قدراته، ووجود او عدم وجود اعاقات او صعوبات اخرى مصاحبة لاعاقته العقلية. ومنطقة سكنه وامكانيات الاهل المادية وما الى ذلك.

كما ان الحاق الطفل المعاق عقليا بمركز داخلي هو من القرارات الصعبة بالنسبة للاهل. خاصة وان الطفل المعاق عقليا مثله مثل بقية الاطفال بحاجة الى اسرته وخاصة في السنوات الاولى من عمره. لكي تتاح له فرص النمو الطبيعي عاطفيا واجتماعيا.

هـ - تأهيل الطفل ضعيف السمع:

يمكنك تأهيل الطفل الذي يعاني من ضعف السمع باتباعك الخطوات التالية:

(1) السماعات الطبية:

السماعات الطبية عبارة عن وسيلة لتضخيم الصوت ونقله الى الأذن بطريقة ميكانيكية من اجل جعل الكلام أكثر وضوحا. وعند استخدام السماعات الطبية لدى الطفل ضعيف السمع، فانه يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تدريب الاطفال على استخدام السماعة بالتدريج. فبعض الاطفال لا يستطيعون التكيف مع استخدام السماعة. ويعملون على نزعها والتخلص منها.
- في حالة اصابة الطفل بضعف السمع قبل اكتساب اللغة فان من الضروري ان يبدأ الطفل باستخدام السماعة الطبية في سن مبكرة. حيث تكون الفائدة اكبر بالنسبة للطفل ضعيف السمع
- في حالة استخدام السماعة الطبية ينبغي ان نحرص على ان يستخدمها الطفل في جميع الاوقات (باستثناء النوم وعند الاستحمام) وليس لبعض الوقت.
- ينبغي الحرص على التأكيد يوميا من سلامة السماعة الطبية ومن فعالية البطاريات الخاصة بالسماعة الطبية وعلى استبدال هذه البطاريات في حالة ضعفها او انتهاء مفعولها.

- ضبط قوالب الاذن وتغييرها باستمرار لتناسب اذن الطفل. حيث تحتاج هذه القوالب عادة الى تغيير بمعدل مرة او مرتين في السنة حسب عمر الطفل ومعدل نموه.

(2) التدريب السمعي:

هناك مراحل مختلفة للتدريب السمعي يمكن تلخيص ابرزها بما يلي:

- تدريب الطفل على التميز بين وجود الصوت وعدمه او بين الصوت والصمت. ويتم ذلك عن طريق تدريب الطفل على الاحساس بوجود صوت عند استعماله للسماعة وعدمه عند اغلاق السماعة او نزعها.
- تدريب الطفل على تحديد مواقع الاصوات: وهذا يتطلب استعمال سماعتين منفصلتين من اجل مساعدته على تحديد مواقع الاصوات. ويتم ذلك عن طريق اخراج اصوات مرتفعة من جهة اليمين او من جهة اليسار والطلب الى الطفل ان يحدد الجهة التي صدر منها الصوت.
- تدريب الطفل على تمييز الاصوات البيئية: بحيث يتم تدريب الطفل على تمييز الاصوات الشائعة في بيئته. مثل صوت جرس الباب، او صوت نزول الماء من الحنفية. او صوت جرس التلفون... الخ.
- تدريب الطفل على تمييز الاصوات الكلامية: يمكن البدء بتدريبه على اسماء الاشخاص المحيطين به. (بابا، ماما، ثم اسماء اخوته واخواته) ثم تمييز الاسماء الشائعة الاستعمال في بيئته. مثل الملعقة، والصحن، والشوكة.. الخ.

(3) التدريب النطقي:

ان اتباع الارشادات التالية مفيد للامهات في هذا المجال:

- عندما يبدأ طفلك بالمناغة في الاشهر الاولى من عمره تفاعلي معه وشجعيه على ذلك واظهري له كم انت سعيدة بذلك.
- تحدثي معه حتى ولو كنت متأكدة انه لا يسمعك. تحدثي معه عما تقومين به من أعمال. (أثناء الاستحمام، أو تناول الطعام.. الخ)
- عندما تحادثين طفلك او تلاعبينه وتغنين له احمليه بين يديك وقربيه من وجهك ودعيه يلمس شفتيك وحنجرتك حتى يحس بالذبذبات ويتعود على شكل الفم عند الكلام.

- قومي بتعريف الطفل على الاصوات الشائعة في بيئته. مثل اصوات الحيوانات، السيارات، القطار.. الخ. احرصي على اختيار الاصوات التي يعرفها طفلك ويحبها.
- دربي طفلك على نطق بعض الكلمات البسيطة والمألوفة للطفل. من مثل: بابا، ماما، دادا.. الخ.
- تذكري دائما ان هذا الطفل يعتمد كثيرا على عينيه وليس على سمعه. وبالتالي تذكري ان تتحدثي معه على نفس مستوى ارتفاع وجهه وتأكدي انك تقفين في ان تتحدثي معه من على نفس المستوى.
- لا تقومي بتكرار ما يصدر عن الطفل من نطق خاطىء. بل قومي باعادة نطق الكلمة الصحيحة.
- من الامور المفيدة في التدريب على النطق استخدام مرآة كبيرة نوعا ما حتى يستطيع ان يقارن حركات لسانك وشفتيك مع حركات لسانه وشفتيه.
- احرصي ان تكوني مرحة مع طفلك وان تكوني صبورة وبعيدة عن التوتر وان تعملي على مكافأة وتعزيز طفلك عند كل تقدم يبديه.

و - تقويم وتشخيص الاطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة:

يمكنك تنظيم برامج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية وتحديد نوعية تلك البرامج بما يتناسب ومستويات الاضطرابات ومسبباته. خاصة وأن معظم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية هم من الأطفال الذين يكون لديهم قصور أو خلل في النواحي العقلية أو السمعية أو الانفعالية أو شلل دماغي، أو صعوبات في التعلم. وتعتبر مراكز الإقامة الكاملة لهؤلاء الأطفال وما تقدمه هذه المراكز من خدمات وبرامج صحية واجتماعية وتربوية الاتجاه التربوي الحديث في تنظيم برامج الأطفال من ذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية. ولا بد ان تتضمن هذه البرامج عددا من المهارات الأساسية التي لا بد من تدريب الأطفال من ذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية عليها. وهذه المهارات هي

- **مهارة تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية** من قبل أخصائيين في تعليم اللغة واضطراباتها. وتتركز مهمة هؤلاء الإحصائيين في قياس وتشخيص مظاهر اضطراب النطق واللغة. تمهيدا لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم.

- مهارة تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية وفق مبادئ تعديل السلوك وأساليبه الممثلة في التعزيز الإيجابي أو السلبي او العقاب والثواب او تشكيل السلوك وتطويره أو صيانته وغيرها.
- مهارة اختيار الموضوعات المناسبة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية للحديث عنها. والعمل على تشجيع هؤلاء الأطفال على الحديث عنها. والمساعدة في تخفيف حدة التوتر الانفعالي لديهم.
- مهارة استماع المعلم المختص للأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية. دون إبداء أية مظاهر سلبية اتجاههم خاصة في حالات التأتأة او السرعة الزائدة في الكلام.
- مهارة تشجيع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية على التحدث أمام الآخرين. وضمن فترات زمنية محددة بين كل كلمة وأخرى. خاصة للأطفال الذين يعانون من التأتأة أو السرعة الزائدة في الكلام.
- مهارة تقليد نطق الكلمات أو الجمل بطريقة صحيحة. وتشجيع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية على تقليد زملائهم العاديين من ذوي النطق الصحيح. وتعزيز نطق النماذج الكلامية الصحيحة. ويمكن استخدام أسلوب تحليل المهارات المصحوب بالتعزيز الإيجابي.
- مراعاة مهارات تعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو انفعالية أو شلل دماغي أو صعوبات تعلم والذين يظهرون اضطرابات لغوية وكلامية. خاصة أولئك الذين يستخدمون الإيحاءات او الإشارات.

ز – تقويم وتشخيص الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه:

الانتباه مفهوم معقد وصعب التحديد يقصد به وضوح الوعي Clarity of consciousness أو بؤرة الشعور Sensory Modality (Cohen, 1983). كما أنه استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى (Peterson, 1991). وهناك علاقة هامة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم. وقد تمايزت البحوث والدراسات التي اجريت بهدف توضيح دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم في محورين رئيسيين تناولا نمطي مهام الانتباه

الارادي أو الانتقائي Selective attention ومهام الانتباه طويل المدى Sustained attention.

وقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأسباب والعوامل المؤدية إلى اضطرابات الانتباه إلى تعدد هذه العوامل والأسباب بحيث يمكن إجمالها في ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- **العوامل البيولوجية المنشأ مقابل العوامل البيئية المنشأ:** تشتمل العوامل البيولوجية على أصول وراثية وفرط النشاط وتأخر النمو في المراحل الحرجة والأمراض المزمنة التي يشيع ارتباطها بهذه الارتباطات. وتشتمل العوامل البيئية المنشأ على العوامل النفسية والاجتماعية والتأثيرات الوالدية والحساسية الغذائية.
- **العوامل العصبية المرتبطة بوظائف الجهاز العصبي المركزي:** تتمايز العوامل العصبية في جانبين رئيسين هما: **الإصابات المخية حيث** أشارت الدراسات المتعلقة بهذا الجانب أن أسباب اضطرابات الانتباه ترجع إلى وجود شذوذ أو خصائص غير عادية في الجهاز العصبي المركزي. (Rutter, 1977)
- **الانتقال أو الإرسال العصبي، وعوامل تتعلق بخلل نظام الضبط الاستثاري.** و نعني به تهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى الأمثل للاستثارة وهو مفهوم يرتبط بشكل رئيسي بالمقاييس الفيزيولوجية مثل: معدل ضربات القلب وضغط الدم وقشعريرة الجلد.

(1) قياس وتشخيص اضطرابات الانتباه عند الاطفال:

قامت الجمعية الأمريكية للصحة النفسية عام 1987 بإصدار دليل التشخيص الإحصائي لأعراض مختلف الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال. أطلقت عليه اضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط (ADHD). ويتضمن الجدول عرضا لاضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط:

أعراض اضطرابات قصور الانتباه مع فرط النشاط

(محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه)

أ - يجب أن تكون ثمان من هذه الأعراض قائمة ومستمرة لمدة ستة أشهر أو أكثر:

يجد صعوبة في أن يظل جالسا:

- غالبا ما يعبر عن تململه أو عصبيته من خلال يديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده
- يجد صعوبة في ان يلعب بهدوء
- يتحدث كثيرا وبصورة مفرطة
- غالبا يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال أي منها
- لديه صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه خلال الأداء على المهام أو أنشطة اللعب
- لديه صعوبة في متابعة الدروس أو التعليمات التي تصدر عن الآخرين (ليس اعتراضا أو فشر في الفهم)
- يسهل تشتيته من خلال اية مثيرات خارجية
- غالبا يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين
- غالبا يجيب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وحتى قبل اكتمالها
- لديه صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف الجماعية
- غالبا ما ينشغل أو يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها أو ما يترتب عليها. كأن يغير النشاط مندفعا دون النظر حوله أو يقفز من أماكن مرتفعة دون اعتبار للنتائج
- غالبا يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام أو الأنشطة في المدرسة او في البيت
- غالبا يبدو غير منصت لما يقال له أولها

ب- البداية قبل سن السابعة

ج- لا يحقق المستوى المطلوب على محك الاضطرابات النمائية

(2) متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرئيسية لجميع المهارات التعليمية. وحتى يتعلم الطفل، فانه يجب التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة التعليمية المقدمة اليه من قبل المعلم

ويمثل اختيار المثير: أحد العناصر الرئيسية للتعلم الذي يكمن في التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستبعاد المثيرات التي ليست لها علاقة بموضوع التعلم. ذلك أن أداء أية مهارة من قبل التلميذ يتطلب ثلاثة أنواع من الاختيارات هي:

- **الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة:** واستبعاد المثيرات غير ذات العلاقة والتركيز على المثيرات ذات العلاقة منها.
- **الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة:** بأن يقوم التلميذ باستقبال المعلومات ضمن قناتين أو أكثر من حواسه في نفس الوقت. كأن يقوم التلميذ بالاستماع إلى ما يقوله المعلم وهو يوضح كيفية تطوير مخطط لتقرير علمي معين (مثير سمعي) وأن يهمل في الوقت نفسه النظر إلى زملائه التلاميذ عند قيامهم بحركات مشتتة (مثير بصري).
- **الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة والاختيار الحسي المتعدد:** بأن يقوم التلميذ بتركيز انتباهه إلى اثنتين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية مختلفة في نفس الوقت.

ويشير براين وبراين الى ان **مدة الانتباه الضرورية** كي يتقن التلميذ مهارة ما تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية تتمثل في كل من: صعوبة المهمة، وحالة الطفل نفسه، وقدرة المعلم على تعديل وتطوير عملية التعليم بما يتناسب مع مستوى واهتمامات التلميذ.

ومن المهمات الرئيسية لعملية التعلم هو **أن ينقل التلميذ انتباهه من مهمة إلى أخرى** عند الحاجة إلى ذلك. كأن ينقل التلميذ بصره من مكان إلى آخر بحسب متطلبات المهمة التعليمية. كأن ينقل التلميذ بصره في القراءة من فقرة إلى فقرة أخرى ومن صفحة إلى أخرى، ومن مفهوم إلى مفهوم آخر وهكذا.

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من متابعة المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل. فقد يركز التلاميذ انتباههم على المثير المقدم أولا، ويفشلون في متابعة المثيرات اللاحقة. وربما يستوعبون الجزء الأول من التعليمات ويفشلون في سماع الجزء المتبقي منها. ولا شك في أن متابعة المهارات المعروضة بشكلها المتسلسل يتطلب انتباها وتركيزا عاليا وذاكرة قوية أيضا.

(3) تقويم وتشخيص اضطرابات الانتباه التي يعاني منها الأطفال:

وحتى يتم تطوير برنامج علاجي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه، فانه يجدر بك كمعلم أن تأخذ بعين الاعتبار مشكلات الانتباه التي يعاني منها تلاميذك، وتحدد العوامل التي قد تسهم فيها. مما يتطلب منك الأخذ بعين الاعتبار لما يلي:

- **صف سلوكيات الانتباه التي تشكل محور الاهتمام:**
  - ماذا يفعل التلميذ بالضبط بحيث يعتبر مؤشرا على نقص الانتباه
  - كم مرة يحدث مثل هذا السلوك؟
  - ما متطلبات الانتباه الضرورية من أجل تعلم المهمات المقدمة؟
- **حدد العوامل والظروف البيئية:**
  - ما الظروف التي تظهر قبل أو خلال سلوك عدم الانتباه؟
  - هل يحدث عدم الانتباه خلال فترات زمنية محددة؟
  - هل توجد ضر وف معينة يظهر فيها سلوك الانتباه؟
  - هل سلوك عدم الانتباه يرتبط بجميع المهارات التعليمية؟ أم أنه يرتبط بمهمة تعليمية محددة؟
  - ما المتطلبات التي تفرضها المهمات التعليمية على التلميذ؟
  - هل المهمات التعليمية المقدمة معقدة جدا؟
  - هل تحتاج المهمات التعليمية المقدمة الى سلسلة من عمليات الانتباه؟
  - هل ينتبه التلميذ إلى المهمة التعليمية حين تكون سهلة وغير معقدة؟
- حدد العوامل التعليمية التي من شأنها زيادة أو تقليل سلوك الانتباه
- حدد العوامل الجسمية والانفعالية والخبرات التي تسهم في فشل الطالب
- اختر أهدافا لمعالجة عملية الانتباه

ب - العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة:

- اخبر الطفل بالمثيرات المهمة
- قلل من عدد المثيرات وكذلك من تعقيداتها
- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة
- استخدم المثيرات الجديدة وغير المألوفة
- وظف أسلوب اللمس والحركة

- اعرض المواد في شكل مجموعات متجانسة
- استخدم المعاني والخبرات السابقة

ج - **زيادة مدة الانتباه:**

- وضح بالضبط ما يجب إنجازه
- استخدم ساعة توقيت
- قم بزيادة الوقت المطلوب لاداء المهمة بشكل تدريجي
- وفر فترات من الراحة بشكل متكرر
- قم بتعزيز الزيادة في فترة الانتباه

د - **زيادة المرونة في ضبط الانتباه:**

- أعط وقتا كافيا لانتقال الانتباه
- قلل من وقت انتقال الانتباه

هـ - **تحسين تسلسل عملية الانتباه:**

- قم بزيادة عدد الفقرات
- ضع عناصر المهمة في شكل وحدات يسهل تعلمها
- التكرار والتدريب

و - **أساليب إضافية لتحسين عملية الانتباه:**

- درس الطفل بشكل فردي
- حافظ على ملاءمة المادة التعليمية لقدرات الطفل التمييزية
- شجع النجاح
- عزز الانتباه للمثيرات ذات العلاقة
- درب على أساليب مراقبة الذات
- المعالجة الطبية
- الحمية

ح – **تقويم وتشخيص الاطفال الذين يعانون من اضطراب في عملية الادراك:**

تعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هي:

- الفشل المدرسي أو انخفاض او ضعف التحصيل الأكاديمي

- الصعوبات المهارية والحركية او صعوبات التآزر أو الأداء الحركي
- الفشل في تكامل النظم الادراكية والادراكية الحركية

وفي ظل هذه المظاهر الثلاثة، فانه يمكن تصنيف صعوبات التعلم الناشئة عن الاضطرابات الادراكية إلى:

- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي
- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهاري
- صعوبات ينعكس أثرها على الاداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة

واضطرابات عمليات الإدراك عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يقوم على أساس عدد من الافتراضات من أبرزها:

- ان الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية. وهي شيء مختلف عما تسجله الحواس. حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها وتسجلها الحواس وناتج عملية الإدراك
- أن الإدراك لا يحدث مباشرة اعتمادا على مدخلات المثيرات. وانما يحدث كناتج نهائي لتفاعل تأثيرات نمط ونوع المثيرات. والتكوينات الفرضية الداخلية والمعرفة أو البناء المعرفي والتوقعات والأحكام الذاتية. والعوامل الدافعية والانفعالية.
- ونتيجة لاعتماد الإدراك على هذه التفاعلات من ناحية، والتربية الذاتية التي تقف خلف الأحكام الادراكية من ناحية أخرى. تحدث أخطاء الإدراك وتتباين من فرد إلى آخر ومن موقف الى موقف آخر لذات الفرد.
- ان الاضطرابات التي تصيب الوظائف الادراكية تنتج بالضرورة صعوبات ادراكية تعبر عن نفسها من خلال: صعوبات التمييز بين المثيرات، وصعوبات التآزر البصري الحركي، وبطء الإدراك واختلاله، صعوبات تنظيم المدركات، والصعوبات الناشئة عن التمييط الادراكي، وأية اختلالات أو اضطرابات وظيفية تصيب أي من الحواس ينشأ عنها بالضرورة اضطرابات أدرا كية
- ان الذخيرة المعرفية للفرد كما وكيفا ورصيده المفاهيمي يؤثر تأثيرا بالغا على ناتج عمليات تأويل وتفسير المثيرات والمدخلات. والوصول إلى دلالاتها ومعانيها.
- إن أية اختلالات وظيفية تصيب العمليات المعرفية التي تعالج محتوى النشاط العقلي المعرفي ينتج عنها اضطرابات واختلالات ادراكية.

- ان هذه الاضطرابات او الاختلالات الادراكية تؤثر على مختلف الاداءات المعرفية والمهارية والحركية. والتي تبدو في ضعف او انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي التي تؤثر بالانخفاض على مستوى التحصيل الأكاديمي.

وتشير الدراسات التي أجريت على عملية الإدراك الحسي للفرد. أن جهازنا العصبي المركزي يلعب دورا بارزا ورئيسا في إحداث ظاهرة ثبات الإدراك الحسي لدينا . أيا كانت ادراكاتنا الحسية المتمثلة في إدراك المسافات، أو الأحجام، أو الحركة، أو العمق، أو حتى الأطوال والأزمنة. وأننا نميل إلى إدراك الأشياء من حولنا وكأنها ثابتة في الحجم والشكل واللون برغم تغيرها الدائم تبعا لتغير بعدها عن شبكة العين. خذ مثلا ثبات الشكل من خلال الصور الادراكية المختلفة كما تلاحظ في الأشكال المدرجة أدناه:

ويقوم دور الوسيط الشكلي الادراكي في اضطرابات عملية الإدراك على التسليم لاختلاف أساليب التعلم عند الفرد. وهذا ما نلاحظه لدى الأطفال فنحن نرى أن بعضا من الأطفال يكون تعلمهم أفضل واكثر فاعلية اعتمادا على حاسة السمع (أو الوسيط السمعي Auditory) والبعض الآخر يكون تعلمهم افضل واكثر فاعلية اعتمادا على حاسة البصر (أو الوسيط البصري Visual) وفريق ثالث يكتفي في تعلمه بمجرد قراءته أو تكرار قراءته وفريق رابع يحتاج إلى إعادة كتابة ما يريد تعلمه. وهكذا. وحتى يتم أعمال دور الوسيط الادراكي في عملية التعليم. فانه يتعين على المعلمين تحديد قدرات الطفل التي تقف خلف تفضيله لوسيط إدراكي معين. مع تحديد نواحي القوة والضعف في التعلم من خلال: الوسيط البصري، أو السمعي، أو اللمسي، وذلك باستخدام ثلاثة بدائل هي:

- تقوية أو زيادة فاعلية كل من الوسيط وأسلوب التعلم الذي يبدي الطفل ضعفا خلاله.
- تكييف عمليات التدريس وأساليبه. وفقا للوسيط أو الأسلوب المفضل عند الطفل
- التوليف او الجمع بين (1و2) بمعنى تكييف عمليات التدريس وأساليبه وفقا لما يفضله الطفل من ناحية، وتقوية او تدعيم الوسيط الادراكي أو أسلوب التعلم الذي يبدي الطفل ضعفا خلاله من ناحية أخرى.

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الى حدوث تداخل او تشويش Interferes لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات او المثيرات عن طريق أحد الأنظمة او الوسائط مع المعلومات او المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر. مما يعكس ذلك انخفاضا ملموسا في قدراتهم على تحمل هذا التداخل او التشويش. وبالتالي، فانه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط او نظم ادراكية مختلفة في نفس الوقت. كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم. فيصبح النظام الادراكي لديهم مثقلا. وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية او الكفاءة الملائمة.

ويصعب على الافراد القيام باجراءات التعرف على جوانب الشبه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة. كالحروف والكلمات أو الأشياء المتسلسلة. وعلى الأطفال ان يتعرفوا على الاختلافات التي يسمعونها أو يتذوقونها أو يلمسونها أو يشاهدونها أو يشعرون بها. والأطفال الذين يتمتعون بقدرة عالية في الإدراك هم الأطفال الذين يستطيعون التمييز بين تلك الظواهر والأشياء.

هذا وقد صنف علماء النفس صعوبات التمييز على النحو التالي:

1 - صعوبات الإدراك البصري:

يقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطائه المعنى والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطالت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه. أما صعوبة التمييز البصري فتشير إلى عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو اكثر، وقد يكون غير قادر أيضا على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق. وغير ذلك من الظواهر والأحداث والأشياء التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة ما يرتبط منها في معرفة واستخدام الحروف والكلمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب.

وتشير الدراسات التي أجريت على الإدراك البصري لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى ان هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

(أ) صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف/ الكلمات والمقاطع والإعداد:

ونعني به القدرة على التمييز بين الأشكال وإدراك اوجه الشبه والاختلاف بينها. من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة... الخ. وترتبط هذه القدرة بسرعة إدراك التفاصيل الدقيقة. وتقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة كأن يطلب من الطفل ان يستخرج حرف (ل) من بين مجموعة من حروف (ض، ز، و، ج، ...الخ)

(ب) صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية **Figure - Ground Discrimination**:

وتشير إلى القدرة على فصل او تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشيء مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به. وترتبط هذه الصعوبات عادة بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك. حيث أشار ويبمان إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل) والمثيرات المنافسة (الأرضية).

(ج) صعوبات في الإغلاق البصري **Visual Closure**:

ونعني به القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له. أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل. وتوضح الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى عدم قدرة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على الإغلاق الجشطالتي سواء كان إغلاقا بصريا حيث يصعب عليهم بلورة او تركيز الانتباه على الشكل. فيبدو اليهم الشكل نهائيا او ذاتيا غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يرتكز عليها.

(د) صعوبات في إدراك العلاقات المكانية **Spatial relations**:

يشير هذا البند إلى الصعوبات المرتبطة بادراك وضع الأشياء او المدركات في الفراغ حيث يتعين على الطفل التعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة. حيث وجدت فروق دالة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم

واقرانهم العاديين في القدرة على إدراك العلاقات المكانية لصالح المجموعة الثانية في مستويات التحصيل الدراسي.

(هـ) صعوبات التعرف على الأشياء والحروف Object and Letter Recognition:

ونعني بهذه الصعوبة ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها. وتشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف الهجائية والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسية (مربع، مثلث، دائرة) والأشياء (كرسي، مزهرية، أباجورة) حيث ان التعرف على الأشياء والحروف والكلمات والأشكال يمكن ان تنبئ بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائي للطفل.

(و) صعوبات في إدراك معكوس الشكل والرمز Visual Perception and Reversals:

أوضحت الدراسات في هذا المجال الى ان بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفشلون في التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل: 2و6، 7و8، عمل - علم، حلم - حمل ... وهكذا. ويفشل هؤلاء الأطفال في عمل التحسينات أو التعديلات الضرورية للتعميمات الادراكية التي تم تعلمها أو اكتسابها مبكرا.

(ز) صعوبات إدراك الكل والجزء:

فالجمع بين إدراك الكل وإدراك الجزء يعد مطلبا أساسيا للتعلم الفعال. وهي صعوبات هامة بالنسبة لعملية التعلم. فالأطفال الذين يدركون الكل هم أولئك الذين يرون او يدركون الشي في صيغته الكلية أو التامة. أما الأطفال الذين يدركون الجزء فهم أولئك الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة او الأجزاء ويفتقرون إلى إدراك الكليات. وتشير الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الادراكية وهؤلاء يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف.

2- صعوبات الإدراك السمعي:

يمكن تعريف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، ويعد الإدراك السمعي وسيطا ادراكيا هاما للتعلم.

أما صعوبة التمييز السمعي فتشير عدم قدرة الطفل على استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف أو الاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه ومعدله ومدته. والأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

وتشمل مهارات الإدراك السمعي على البنود الرئيسية التالية:

(أ) إدراك النطق Phonological awareness:

يشير إدراك النطق إلى قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك ان الكلمات التي نسمعها لتكون أو تشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون الى النطق الصحيح للكلمات عند قراءتهم لها يفقدون معناها. ومن ثم يصعب عليهم فهمها. فتتضاءل حصيلتهم اللغوية والمعرفية وينحصر لديهم الفهم القرائي والقدرة على القراءة. وقد بينت الدراسات إلى إمكانية اكتساب الأطفال لهذه المهارات من خلال أساليب واستراتيجيات تعليمية معينة. التي تحدث تأثيرات إيجابية في التحصيل القرائي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

(ب) التمييز السمعي Auditory discrimination:

يمكن تعريف التمييز السمعي بأنه القدرة على التمييز بين الأصوات أو الحروف المنطوقة. وتحديد الكلمات المتماثلة والكلمات المختلفة. ويمكن فحص الأطفال عن طريق تقديم بعض الكلمات المتماثلة في النطق والمختلفة في المعنى وكذلك الكلمات المتماثلة في المعنى والمختلفة في النطق مع استبعاد أية معينات أو تلميحات بصرية كمتابعة أو مشاهدة نطق الفاحص لها. ويطلب إلى الأطفال التمييز بين هذه الكلمات. مثل: (قلب، كلب) و(كلم، قلم) و(سورة، صورة) وهكذا. لاحظ ان ان التمييز السمعي ضروري جدا لتعلم البناء او التركيب الصوتي للغة الشفهية المنطوقة. ويترتب على صعوبة التمييز بين الحروف والكلمات والمقاطع المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى صعوبة فهم اللغة المنطوقة مما يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في القراءة والتعبير والفهم القرائي والحوار او المحادثة الشفهية.

(ج) الذاكرة السمعية Auditory memory:

تشير القدرة السمعية الى القدرة على تخزين واسترجاع ما نسمعه من مثيرات او معلومات. وتقاس الذاكرة السمعية من خلال ان يطلب من الطفل القيام بعدة أنشطة متتابعة. او في نفس الوقت، أو تكليفه بمجموعة من التعليمات المتتالية. أو إعطائه عددا من الحقائق المتباينة. كأن يطلب من الطفل ان يغلق الباب ويفتح النافذة. ويضع كتاب علم النفس ويحضر كتاب التعلم... وهكذا. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات او معلومات. ويفقدون المتابعة الشفهية للحوار او المحادثة في اللغة المنطوقة. ويفتقرون أيضا إلى الفهم القرائي واتباع التعليمات الشفهية. ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك. ولهذا، فهم يحتاجون إلى تكرار الشرح الشفهي للدروس، أو خفض معدل تدفق او عرض المعلومات الشفهية.

(د) الترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي Auditory sequencing:

يشير التعاقب أو التسلسل السمعي إلى القدرة على تذكر ترتيب او تعاقب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة. كترتيب الحروف الأبجدية و الأعداد او شهور السنة الميلادية أو الهجرية. أو سور القرآن الكريم... وهكذا. والتي يتم تعلمها واكتسابها من خلال التعاقب أو التسلسل السمعي. وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون. كما انهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية، والبصرية - المكانية. مما يترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، وصعوبة في اكتساب المهارات.

(هـ) المزج أو التوليف السمعي Auditory blending:

يعني مفهوم المزج أو التوليف السمعي الى القدرة على مزج أو توليف صوت ضمن عناصر أو أصوات أخرى من الكلمة الكاملة. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون إلى هذه القدرة. ويصعب عليهم عمل إغلاق سمعي لمقاطع الكلمات الناقصة. أو استكمال حروف هذه الكلمات.

□

3- صعوبات الإدراك الحركي:

تعد صعوبات الإدراك الحركي من أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية. ومدى قدرته على إحداث التآزر او التكامل بين محددات توافقه الادراكي الحركي. وتشتمل صعوبات الإدراك على الآتي:

(أ) صعوبات التمييز اللمسي:

تشير صعوبات التمييز اللمسي إلى عدم قدرة الطفل اكتساب معلومات دقيقة حول بيئته ، ويكون غير قادر على أداء مهمات تحتاج إلى حاسة اللمس مثل استخدام الآلات الحادة وأدوات الطعام كالشوكة والملعقة وعدد من المهارات التي تحتاج إلى دقة وتناسق في الأداء كالتزرير والكتابة والتقاط الأشياء الصغيرة . والأطفال الذين يتصفون بضعف الحساسية للألم لا يتعلمون تجنب السلوكيات الضارة مما يجعلهم اكثر عرضة للإصابة بالضرر أكثر من غيرهم من الأطفال.

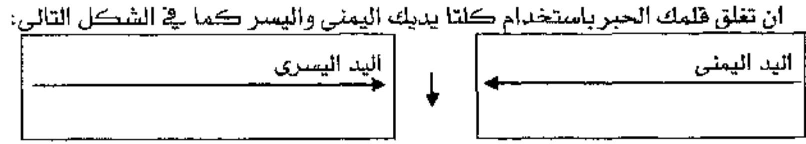
(ب) صعوبة التوافق الادراكي البصري الحركي:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهاراتهم الحركية لما يشاهدونه يفشلون في تطوير عمليات التوافق والتآزر الادراكي الحركي عندهم. والطفل الذي يعاني من مشكلات في التوافق الادراكي الحركي غير قادر على القيام بأنشطة التآزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء. وهذا ينطبق بدوره على عملية التآزر الادراكي الحركي بين ثلاثة أشياء أو اكثر كالتآزر الادراكي الحركي بين كل من العين واليد و القدم عند قيادة دراجة أو سيارة مثلا. وقد أشار الباحثون إلى ان هذه الصعوبات تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية والمهارية التي يعاني منها الأطفال. خاصة ما يرتبط منها بالقراءة، والكتابة، والحساب.

إن تطور التناسق البصري الحركي قد تحدث لدى الأطفال في ثلاث نقاط أساسية هي:

- قد يفشل الطفل في تطوير وعي أو إدراك داخلي للجانب الأيسر أو الأيمن من الجسم. ويمكنك ملاحظة ذلك حين يحاول الطفل استخدام كل جانب من الجسم بشكل مستقل. فقد يؤدي كل جانب العمل نفسه ولكن بصورة مغايرة. فنجد أحد أجزاء الجانب الواحد يقوم بحركات ناقصة.

- وقد يفشل الطفل في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم مما قد يحرمه من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار كالتفريق مثلا بين حرفي ب ، ن أو بين حرفي b, d ويطلق على هذه الحالة من العجز بعجز الاتجاه.
- وقد يوجد عند بعض الأطفال خلل في التناسق والتآزر البصري الحركي حين يتوقف تطور الطفل في المرحلة التي تقود فيها اليد العين. وحين يكون التوافق البصري - الحركي مكتملا ، فان العينين تستخدمان كوسائل اسقاطية لتحديد المسافة والجهة التي تقع بعيدا عن مجال وصول الطفل اليدوي. حاول مثلا ان تغلق قلمك الحبر باستخدام كلتا يديك اليمنى واليسر كما في الشكل التالي:



التقاء جزئي القلم

إن كثيرا من الأعمال التي يقوم بها تشكل في معظمها تناسقا بصريا حركيا ، ويمكنك ملاحظة مشكلات التناسق البصري الحركي عند الطفل من خلال:

- النشاطات التي يستخدم فيها القلم والورقة كالكتابة أو النسخ، والثبات على السطر، وقلب الحروف والأعداد وتحديد نقطة البداية والوقوف وتغيير الاتجاه.
- مسك الأشياء
- قذف الأشياء
- التقطيع
- استخدام الألعاب والأدوات
- تعلم أية مهمة تحتاج إلى تناسق بصري حركي ما بين العين واليد. أو ما بين العين واليد والقدم.

(ج) صعوبات التوافق الادراكي السمعي الحركي:

تنشأ صعوبة التوافق الادراكي السمعي الحركي نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الإيقاع العادي وتفسير معانيها. والاستجابة الحركية لها على نحو ملائم.مثال ذلك: عدم قدرة الطفل على متابعة التعليمات التي تصدر تباعا وتتطلب القيام بأنشطة حركية كالوثب ثلاث مرات ثم الجري 30 مترا، ثم الدوران والعودة من خلال

المشي إلى الخلف. وقد لوحظ ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات ادراكية لا يستطيعون متابعة مثل هذه التعليمات وممارسة هذه الأنشطة عند مقارنتهم بزملائهم العاديين. وأوضحت الدراسات في هذه الخاصية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التوافق الادراكي السمعي الحركي يميلون إلى التكرار والإعادة. نتيجة لضعف قدراتهم على متابعة تدفق المثيرات السمعية وادراكها وتفسيرها بالسرعة الملائمة.

(د) صعوبات التوافق الادراكي السمعي البصري الحركي:

أوضحت الدراسات التي أجريت في هذا الجانب إلى ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات بصرية يعتمدون بصورة أساسية على الحواس السمعية واللمسية الحركية في إطار ظاهرة النموذج أو النمط الحسي الذي يفضله الطفل خلال تعلمه. وهناك العديد من الأنشطة التي تعتمد على التوافق الادراكي السمعي البصري الحركي. والتي يؤثر أي اضطراب او صعوبة تصيب أي من هذه الأنماط تؤثر بالضرورة على باقي الأنماط الحسية.

(هـ) صعوبة التوافق بين مختلف النظم الادراكية الكلية:

ان اكثر الصعوبات الادراكية التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تتمثل في ضعف فاعلية التكامل الوظيفي بين مختلف القدرات الحسية الادراكية. فالعجز السمعي يؤدي إلى قصور وظيفي في الإدراك السمعي. والذي يؤدي بدوره إلى صعوبات في تعلم اللغة. والفهم القرائي. والعجز البصري يؤدي إلى قصور وظيفي في الإدراك البصري وهذا يؤدي بدوره الى صعوبات في التوجه المكاني وإدراك الأشكال والأحجام والمسافات والعلاقات المكانية. وبذلك، فانك تلاحظ ان كلا من الإدراك السمعي والإدراك البصري يتكاملان في العديد من أنشطة التوافق الادراكي السمعي البصري الحركي.

(و) صعوبة التوافق الادراكي الحس - حركي:

تشير صعوبات التمييز الحس - حركي إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في نماذج الحركة الحيوية للجذع والذراع والساقين والأصابع والفك السفلي واللسان ووضع الأطراف. وهذه النماذج تقدم عادة معلومات عن موقع الأشياء في البيئة وعلاقتها مع الجسم نفسه. والأطفال الذين يعانون من صعوبة في تلك النماذج يجدون صعوبة في تقديم جهد عضلي يتعلق بعمليات الدفع والسحب والرفع وخفض الأشياء.

ويعتبر التمييز الحس - حركي مهما في تعلم مهارات متقدمة وأكثر تعقيدا مثل الكتابة اليدوية والحركات الإيقاعية ، وركوب الدراجات وغير ذلك من الأنشطة الرياضية.

(ز) صعوبة التوافق الإدراكي - الحركي واللمسي الحادثة معا:

يقصد بصعوبات التمييز الإدراك - الحركي واللمسي إلى مدخلات الإدراك الحركي واللمسي التي تحدث في وقت واحد. والتي بدورها تقدم معلومات حول البيئة والحركات الجسمية والعلاقة بينهما أكثر مما يقدمه أحد النظامين لوحده. والأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك الحركي واللمسي التي تتم في وقت واحد سوف يواجهون صعوبة أكبر في أداء المهمات الحركية الدقيقة مثل الكتابة واستخدام الأدوات وتعلم المهارات التي تحتاج إلى أداء حركي.

(ح) صعوبات الإغلاق:

تشير صعوبة الإغلاق إلى عدم قدرة الطفل معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل. لاحظ على سبيل المثال عند عرض صورة قطة وكان أحد أجزائها مفقودا فان الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الإغلاق سوف لن يكونوا قادرين على معرفة ذلك الحيوان. ويسمى في هذا المثال صعوبة في الإغلاق البصري. وكذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف يكون غير قادر على معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءا منها فقط كأن نقول مثلا "ها" أو "تلفو" والطفل الذي يستمع لشخص يتحدث بلغة أجنبية عليه ان يكون قادرا على الإغلاق حتى يفهم ما يقوله ذلك الشخص.

4- الصعوبات المتصلة بسرعة الإدراك:

نعني بالصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للمثير. فقد يعاني الأطفال من صعوبات في سرعة الإدراك من الاستجابة السريعة للمثيرات السمعية أو البصرية.لاحظ ان بعض الأطفال يحتاج إلى النظر للأشياء فترة زمنية طويلة. وكذلك عند قراءتهم للكلمات المطبوعة والأرقام والأشكال والصور. وبعض الأطفال أيضا قد يحتاج إلى فترة زمنية أطول للاستجابة للتوجيهات أو التعليمات التي يقدمها الآخرون لهم. ولذلك، فان الأطفال الذين يعانون من صعوبات في سرعة الإدراك يحتاجون إلى فترة زمنية أطول من اجل تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم.

أو في تنفيذ الاستجابات المطلوبة منهم مما يحدث بطأ في تعلم القراءة والكتابة أو الحساب لديهم.

د- النمذجة الادراكية:

نعني بالنمذجة الادراكية المفضلة الأسلوب البصري والسمعي والحركي اللمسي الذي يستخدمه الطفل بفاعلية كبيرة. فكثير من الأطفال يعانون من صعوبة في التعرف على رفاقهم داخل حجرة الدراسة بالرغم من أن حاسة الأبصار لديهم عادية تماما. وفي مثل هذه الحالة فان هؤلاء الأطفال يركزون في تعرفهم على الحاسة السمعية دون البصرية في تعرفهم على رفاقهم في الصف. مما يعني ان لهؤلاء الأطفال صعوبة في النمذجة.

وتشير الدراسات التي أجريت على تحديد النموذج المفضل عند الأطفال. دون إمكانية تحديد للنموذج المفضل ما عدا الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في أنماط الإدراك المختلفة. فالطفل الكفيف مثلا يكون قادرا على التعلم من خلال استخدامه لنمط الإدراك السمعي، والحركي اللمسي. والطفل الأصم يتعلم من خلال استخدامه لنمط الإدراك البصري الحركي. ومع ذلك فمثل هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات شديدة في التعلم.

هـ - معالجة صعوبات الإدراك الحركي:

طور أخصائيو العلاج الطبيعي والعلاج بالترفيه، والأخصائيون المهنيون طرقا عديدة من اجل معالجة صعوبات الإدراك الحركي تعتمد على عجز الطفل وعلى نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي يتم التحقق من وجودها عن طريق اختبارات التشخيص الخاصة بذلك. وتقديم الأنشطة المناسبة لتخفيف اضطرابات الإدراك. ومن هذه الأنشطة ما يلي:

1 - أنشطة تدعيم النمو الادراكي:

هناك العديد من الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج اضطرابات عمليات الإدراك على نمط ونوع ودرجة الاضطراب التي يتم التحقق من وجودها من خلال الأدوات أو الاختبارات الملائمة من ناحية وعلى تفسيرها في علاقتها بسلوك الطفل القابل للقياس والملاحظة. وتشتمل هذه الأنشطة على الآتي:

(أ) أنشطة تدعيم الإدراك السمعي:

ومن أنشطة تدعيم الإدراك السمعي.

(1) التأكيد على أصوات الكلام أو الحروف:

على الطفل ان يتدرب على سماع نطق أصوات الحروف المفردة للغة مع التأكيد على ان الكلمات التي نسمعها تتكون من ذات الحروف المفردة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- **استخدام الأغاني الشعرية للأطفال**: يمكن استخدام الأغاني الشعرية ذات القوافي أو النهايات المسجوعة وذلك بقراءتها للطفل مع التأكيد على العناصر التي تؤدي إلى قوافي وتكرار العملية عدة مرات (لاحظ ان الطفل يستمتع بتكرار الأغاني الشعرية ذات القوافي) ثم التوقف فجأة والطلب الى الطفل ان يكمل الأخيرة ويرددها بنفسه
- **استخدام الكلمات المسجوعة**: ان الأغاني الشعرية بما فيها أغاني السجع لعبة مرغوبة من قبل الأطفال. وتعد ذات قيمة عالية من اجل تنمية الوعي والانتباه السمعي ومعرفة أصوات الكلام.
- **حذف بعض الأصوات**: في هذا النشاط يتعلم الطفل الكلمات أولا. ثم يتم حذف حرف واحد منها ويطلب إلى الطفل ان ينطق الكلمة دون الحرف، هكذا: ز....افة ، ف....ل، غ....ال.
- **أصوات أو حروف البداية**: في هذا النشاط يؤكد المعلم أو أخصائي النشاط على حروف أو أصوات البداية ويطلب من الطفل ان يذكر بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات أو الحروف.
- **مزج الأصوات**: في هذا النشاط يتم ذكر الكلمة أمام الطفل وتنطق أصوات حروفه صوت..ز صوت. ثم يطلب من الطفل مزج هذه الأصوات مثال ذلك: ش....ج....ر....ة ، م....د....ر....س....ة.

(ب) الانتباه السمعي Auditory attending: من أنشطة الانتباه السمعي ما يلي:

- **استماع الحروف**: حيث يطلب إلى الأطفال غلق أعينهم والاستماع إلى أصوات بعض الحيوانات سواء كان ذلك من خلال الأجهزة السمعية أو البصرية. والتعرف عليها أو تحديدها.

- **أصوات يقوم بها المعلم**: كأن يقوم المعلم بإحداث أصوات معينة يقوم الأطفال بالتعرف عليها بعد غلق أعينهم. كأن يقوم بالكتابة أو استخدام الدباسة. أو غير ذلك.
- **أصوات الأطعمة المختلفة**: ويطلب إلى الأطفال كذلك الاستماع إلى أصوات بعض المواد الغذائية أثناء معالجتها بالأكل وعيونهم مغلقة.
- **أصوات الصب والمزج والرج**: ويتعرف الأطفال كذلك على بعض أنواع المواد كالسوائل والحبوب والماء والشاي وغير ذلك أثناء معالجتها بالصب وعيونهم مغلقة أيضا.

(ج) التمييز السمعي Auditory discrimination: ومن أنشطة التمييز السمعي:

- **قريب/ بعيد**: يطلب من الأطفال تحديد مصدر الصوت المنبعث من أحد أركان الغرفة
- **غليظ/ حاد**: وهنا يطلب من المعلم مساعدة الطفل على التمييز بين الأصوات الغليظة والأصوات الحادة.
- **عالي/ منخفض**: ويطلب إلى الأطفال أيضا التمييز بين الأصوات العالية والأصوات المنخفضة بمساعدة معلمهم.
- **تحديد ما هو الصوت**: يطلب إلى الأطفال تحديد مصدر الصوت ونوعه الذي ينبعث من أجهزة التسجيل.
- **تتبع الصوت**: يطلب إلى الطفل تتبع صوت صفير يقوم المعلم بعمله أو يقوم أحد الأطفال بعمله في الصف

(د) الذاكرة السمعية Auditory memory:

من أنشطة الذاكرة السمعية:

- **نشاط اعمل هذا**: قدم للطفل مجموعة من المواد والأشياء واطلب منه القيام باتباع التعليمات التي تصدرها إليه لصنع نموذج أو شكل معين.
- **قوائم الأعداد والكلمات**: ساعد الطفل على أن يحمل أو يحفظ ذهنيا قائمة من الأعداد أو الكلمات المفردة. ابدأ برقمين أو كلمتين. واطلب من الطفل ترديدها. ثم تدرج في إضافة رقم جديد على الرقمين ليقوم الطفل بتكرارها وهكذا.

- **الأغاني الشعرية**: اطلب من الطفل ان يتذكر بعض الأغاني الشعرية والأبيات أو القصائد أو الأناشيد ذات الإيقاعات واطلب منه ان يقوم بتكرارها.
- **سلاسل الأعداد**:أعط الطفل سلاسل من الأعداد واطلب منه كتابة الرقم الرابع مثل: 2، 4، 6، ... أو أن يكتب الرقم الأكبر ، أو الرقم الأصغر في السلسلة.
- **برامج التلفاز**: اسأل الطفل ان كان يتابع البرامج التلفزيونية أم لا. ثم اطلب منه أن يتحدث عن عناصر معينة يمكن للمعلم عرضها ضمن شريط تلفزيوني أمامه.
- **ترديد أو تكرار الجمل**: اطلب من الطفل ان يكرر جملة بسيطة وراءك. ثم زد على الجملة كلمة كلمة في كل مرة. واطلب من الطفل ان يرددها وراءك.
- **ترتيب الأحداث** : حدث الطفل عن قصة ذات سلسلة او أحداث متتابعة واطلب من الطفل ان يرتب أحداثها لك.

2 - **أنشطة تدعيم الإدراك البصري:**

يمكن أن تشتمل أنشطة تدعيم الإدراك البصري على الآتي:

- **نقل او نسخ التصميمات التي يعدها المعلم**: وذلك بعمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها.
- **تصميم المكعبات**: وذلك بتدريب الأطفال على القيام بإنتاج نماذج مشابهة لمكعبات أو مربعات من الخشب أو البلاستيك الملون.
- **البحث عن الأشكال في الصور**: اطلب من الأطفال البحث عن الأشكال أو النماذج المتشابهة بين مجموعة كبيرة من الأشكال والنماذج المتباينة.
- **استخدام نماذج الاختبارات**: اطلب من الأطفال تجميع أجزاء الأشكال والصور التي تمت تجزئتها إلى قطع متباينة الحجم .
- **أنشطة التصنيف**: اطلب من الأطفال تصنيف الأشكال والنماذج المتباينة التي تقدمها له.
- **مزاوجة الأشكال الهندسية**: اطلب من الأطفال مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا. أو التي يمكن ان يحل بعضها محل الآخر.
- **الإدراك البصري للكلمات**: اطلب من الأطفال تأويل أو تفسير معاني الكلمات التي يقوم الطفل بقراءتها من صفحة كتاب.

- **الإدراك والتمييز البصري للحروف:** درب الأطفال على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات وفي وسطها وفي أواخر الكلمات.

3 - **أنشطة تدعيم الذاكرة البصرية:**

تشتمل أنشطة تدعيم الذاكرة البصرية على الآتي:

- **تحديد الأشياء المفقودة:** اعرض مجموعة من الأشياء واحذف بعض مكوناتها أو أجزاء منها واطلب من الأطفال تحديد الأجزاء الناقصة.
- **إيجاد التصميم الصحيح:** اعرض مجموعة من التصميمات الهندسية المتباينة الأشكال والنماذج واطلب من الأطفال التعرف على النموذج الصحيح فيها.
- **الاسترجاع من الذاكرة وفقا لترتيب معين:** اعرض على الأطفال عددا من الأشكال والنماذج وفق ترتيب معين ثم اخلط أجزاء الشكل الواحد واطلب من الأطفال إعادة ترتيب الشكل كما كان في المرة الأولى.
- **استرجاع الأشياء المرئية:** اعرض على الأطفال مجموعة من الصور وفق ترتيب معين، واطلب من الأطفال استرجاعها بغض النظر عن الترتيب.
- **اشتقاق القصص من الصور:** اعرض على الأطفال مجموعة متتابعة من الصور واطلب منهم تكوين قصة منها.
- **استرجاع الفقرة او العنصر المحذوف او الناقص:** اعرض على الأطفال مجموعة من الأرقام أو الأشكال أو الأشياء او الصور تم حذف بعض عناصرها أو أجزائها واطلب منهم التعرف على العناصر المحذوفة.
- **تكرار أو ترديد الأنماط:** كون مجموعة من الأنماط أو الكلمات واطلب من الأطفال تكوين كلمات مشابهة.

4 - **أنشطة تدعيم تكامل النظم الادراكية:**

تشتمل أنشطة تدعيم تكامل النظم الادراكية على النحو التالي:

- **بصري إلى سمعي:** ارسم شكلا معينا بالنقط واطلب من الأطفال النظر إليها ومحاولة ترجمتها إلى شكل أو صيغة معينة.
- **سمعي إلى بصري:** اطلب من الأطفال الاستماع إلى صيغة غنائية إيقاعية ثم محاولة ترجمتها إلى أنماط بصرية مرئية من النقط من مختلف البدائل.

- **سمعي إلى حركي بصري:** اطلب من الأطفال ان يستمعوا إلى صيغة موسيقية غنائية إيقاعية ثم تحويلها الى صيغة مرئية بصرية عن طريق كتابة مزاوجات من النقط والشرط.
- **سمعي - لفظي إلى حركي:** اطلب من الأطفال أن يستمعوا إلى بعض التعليمات والأوامر وتحويلها إلى حركات جسمية استخدام أجزاء الجسم المختلفة كالتمرينات الرياضية مثلا. شمال/ يمين. فوق/ تحت.. وهكذا.
- **لمسي إلى بصري/ حركي:** اطلب من الأطفال ان يتحسسوا عددا من الأشكال والنماذج بأصابعهم. ثم يقومون برسم الأشكال التي يدركونها على ورقة أو على السبورة.
- **بصري إلى سمعي / حركي:** ينظر الأطفال إلى مجموعة من الصور ويسألون عن أيها يبدأ بحرف أل: م وأيها ينسجم مع إيقاع كلمة نيل. وأيها يشمل حرف: و، أو ي، أ، أ.
- **سمعي / لفظي إلى حركي:** اطلب من الأطفال وصف صورة معينة ثم يختارها من بين البدائل المطروحة أمامه.

5 - أنشطة تدعيم النمو الحركي:

تشتمل هذه الأنشطة على ما يلي:

(1) أنشطة المشي:

- **أمام - خلف - جانبي:** درب أطفالك على المشي في خطوط مستقيمة. ومنحنية ومتعامدة تقوم بتحديدها على الأرض.
- **متنوعات:** درب أطفالك على المشي رافعين أذرعهم في أوضاع مختلفة. حاملين أشياء قاذفة كالكرة داخل صناديق أو سلال. أو مركزين أعينهم على شيء محدد بالغرفة أو مع ثني الجذع خلال المشي.
- **مشي الحيوانات:** اطلب من الأطفال تقليد مشي بعض الحيوانات كمشي الأرنب أو الفيل مع ثني الجذع إلى الأمام بحيث يسمح بتعلق ذراعيه وتركهم متدليان إلى أسفل مع اتخاذ خطوات كبيرة. والتأرجح خلال المشي من جانب إلى جانب آخر.

- **المشي التبادلي السريع:** درب الأطفال على المشي التبادلي السريع المتتابع من اليمين إلى اليسار ثم إلى اليمين ثم إلى اليسار. وهكذا في إيقاع سريع إلى الأمام ثم إلى الخلف.
- **الوثب الطولي:** اطلب من الطفل تقييد يديه خلف رأسه واجعله يسير قفزا أو وثبا للوصول إلى هدف محدد مرة إلى الإمام ومرة أخري إلى الخلف.
- **المشي على الخطوط الملونة:**
- **مشي السلم:**

(2) أنشطة الركل أو الرمي والمسك:

- **الرمي:** يقوم الأطفال برمي كرات ذات أحجام مختلفة ولمسافات مختلفة باستخدام اليد اليمنى ثم اليسرى أحيانا ، والقدم اليمنى ثم اليسرى أحيانا أخرى.
- **المسك:** درب الأطفال على مهارات مسك الكرات ذات الأحجام المختلفة من مسافات متباينة البعد.
- **العاب الكرة:** اطلب من الأطفال ممارسة اللعب بكرة اليد أو القدم أو الطائرة. أو المضرب. من اجل تدعيم نموهم الادراكي الحركي.
- **العاب الأنابيب او المواسير المطاطية:** استخدم أنابيب مطاطية أو بلاستيكية أو من الإسمنت الصلب. بحيث تكون مختلفة الأحجام ليقوم الأطفال بالسير عليها لمسافات محددة.
- **العاب الألواح المثبتة على محور مستدير:** درب الأطفال الوقوف على ألواح خشبية مثبتة على محور مستدير مع محاولة التوازن مع زميل له. أحيانا واعتمادا على نفسه أحيانا أخرى.
- **حمل الماء في أوعية مسطحة:** درب الأطفال على حمل أوعية مسطحة وبها ماء واحرص على أن يحقق الطفل توازنا أثناء حمل الماء وعدم انسكابه من الأوعية المسطحة.

(3) الأنشطة الحركية الدقيقة:

بحيث تتضمن طرق العلاج هذه ما يلي:

- **أنشطة تآزر العين واليد:** يقوم الأطفال بتتبع اثر الخطوط أو الصور أو التصميمات أو الحروف أو الأعداد على ورقة أو قطعة من البلاستيك مع استخدام الأسهم

لتحديد الاتجاهات من اجل مساعدة الأطفال على تتبع الأشكال والرسوم والتصميمات..الخ.

- **التحكم المائي:** يقوم الأطفال بحمل كميات من الماء داخل أوعية قياسية وذات مستويات محددة. ويستمتع الأطفال بهذه اللعبة خاصة إذا كانت المياه ملونة.
- **القطع باستخدام أمواس أو أدوات حادة:** درب الأطفال على أعمال القطع في خطوط مستقيمة بما يتناسب ونموهم الادراكي الحركي.
- **استخدام أنشطة الورقة والقلم:** اطلب من الأطفال تلوين بعض الأشكال ذات الأجزاء المتباينة والملونة بألوان متعددة. بهدف قياس دقة الحدود الفاصلة بين الألوان.
- **نسخ التصميمات:** يقوم الأطفال برؤية بعض التصميمات ثنائية أو ثلاثية البعد ثم يحاولون نسخها أو نقلها على ورقة وتلوين أجزائها من الأوجه الظاهرة.

3: تقويم المعلم / المرشد:

3: 1 المقدمة:

يمثل المعلم الدعامة الأساسية التي يؤسس عليها النمو المتكامل لدى الناشئة في مجتمع من المجتمعات. وذلك لأن مهمة المعلم لا تقتصر فقط على تلقين المادة العلمية باستخدام عدد من الأساليب والأنشطة التعليمية. وانما يتعدى دوره ليكون قادرا على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم أثناء قيامه بعملية التعلم والملاحظة والتقييم المستمرين مستخدما في ذلك العديد من الوسائل المنهجية واللامنهجية المناسبة أكبر قدر ممكن من النمو النفسي والتربوي في عمله اليومي.

3: 2 تقويم السمات الشخصية للمعلم/ المرشد:

ان سمات الشخصية التي يجب ان يتمتع بها المعلم / المرشد مدار بحث مستفيض لدى العديد من الباحثين والمهتمين بموضوع التعلم والارشاد النفسي والتربوي. نظرا للأهمية الكبيرة التي يولنها المشتغلون في الارشاد النفسي والتربوي . فقد قام فيلدر Fielder بدراسة حول العلاقة الارتباطية بين إنتاج المرشد النفسي والصفات التي يتحلى بها. وتكونت عينة الدراسة عنده من ثلاث مجموعات تضم كل واحدة منها عددا من المتخصصين في الارشاد والعلاج النفسي ويمارسونه وفق اتجاه واحد بحيث تميز كل

عضو في هذه المجموعة بخبرات مناسبة في ممارسة عمله في العلاج النفسي .ثم اخذ ثلاث مجموعات أخرى تعكس الاتجاهات الثلاثة السابقة ، ولكنها تتألف من أشخاص متخصصين حديثي الخبرة في ممارسة الارشاد والعلاج النفسي وأخذ فيدلر يدرس نتاجات كل واحد من هؤلاء في المجموعتين ليرى مدى النجاح الذي يحققه كل واحد منهم في مجال عمله . وخلص في دراسته هذه الى التأكيد على ان خبرة المرشد وشخصيته تمثلان مكانة هامة في الارشاد والعلاج النفسي . ووجد ان مكانة المرشد وشخصيته تفوق كثيرا طريقة الارشاد التي كان يتبعها في ممارسته في العملية الارشادية.

3 :2 :1 الصفات الشخصية للمعلم/ المرشد :

أشار اتحاد علماء النفس الأمريكيين إلى مجموعة من الصفات التي يجب ان يتميز بها المتخصصون في الارشاد والعلاج النفسي وهي على النحو التالي (كوري، 1985) :

- قدرة عقلية متميزة ، وقدرة جيدة على الحكم والتقدير
- إبداع جيد وغزارة في المصادر العقلية العميقة
- فضول قوي ورغبة صادقة وقوية في التعلم
- حدس جيد ، وتبصر جيد وروح دعابة جيدة
- اهتمام بالأشخاص من حيث هم أفراد وبعد عن تقدير الدخل وجعله في المكانة العليا في عمل المرشد النفسي .
- حساسية مناسبة لتنوع الدوافع التي يمكن ان توجد وراء أعمال الآخرين
- التسامح والبعد عن التكبر
- القدرة على إقامة علاقات دافئة مع الآخرين
- روح الجد والاجتهاد والمثابرة
- تحمل المسؤولية
- التعاون واللباقة في المرشدة
- ضبط النفس والثبات بالنسبة للشخصية ومواقفها
- شعور عميق بالقيم الأخلاقية
- اتساع في الأساس الثقافي

- اهتمام عميق بعلم النفس عامة والجوانب الارشادية بوجه خاص

وبملاحظة النقاط المشار إليها أعلاه ، فانه يمكن إيجاز الصفات التي يجب ان يتمتع بها المرشد النفسي في أربعة جوانب رئيسية هي :

أولا:الجانب العقلي :

يعتبر المرشد النفسي متميزا في ذكاءه ، قادر على محاكمة الأمور الإنسانية ، ومواجهة المشكلات ، متبصرا . وتشير الدراسات العديدة في مجال العلاج النفسي، أن من الصعوبة نجاح متوسطي الذكاء والقدرات في عملهم كمعالجين نفسيين. (هنا وهنا ، 1976)

ثانيا: اهتمامات وميول المرشد النفسي :

فقدرة المرشد النفسي على التحمل على تكون في مستوى لائق إلا إذا كان المرشد نفسه مهتما بشكل واضح بمشكلات الإنسان. وميلا لفهم الإنسان وخدمته .

ثالثا: التحصيل والثقافة والتأهيل :

فنجاح المرشد في عمله لا يقف عند حدود الشهادة التي يحصل عليها في دراسته بل لابد له من امتلاك ثقافة علمية وإنسانية واسعة تحقق له الاطلاع على كل جوانب الأمور المتعلقة بتخصصه كمعالج ويجب أن يكون على اتصال مستمر بمنجزات علم النفس بشكل خاص والعلوم الإنسانية بشكل عام.

رابعا: أخلاقيات المرشد :

ويتجه هذا الجانب إلى الإلحاح على ان المتخصص في العلاج النفسي يحمل شعورا عميقا بأنه يرعى مصالح الآخرين ويحترمهم وأن عمله الأساسي مرتبط ارتباطا وثيقا بتحقيق هذه المصلحة.

3 : 3 العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/ المرشد :

لا شك بأن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في عملية تقويم المعلم/ المرشد حيث تلعب شخصية المرشد النفسي دورا بارزا في تحديد مستوى أداءه في العمل. وردود فعله إزاء المواقف الضاغطة التي يتعرض لها:

فنمط الشخصية التي يتميز بها المرشد النفسي (Brunson, 1981) تحدد التزامه في العمل. وميله، ومدى نشاطه وفعاليته ومنافسته وطموحه وصبره وتوتره إزاء

المواقف الضاغطة التي يتعرض لها. وتشير الدراسات والبحوث النفسية في هذا المجال (Gemmill & Heisler, 1972) إلى وجود عدد من الأدلة التي تربط بين اعتقاد المرشد النفسي في مدى تحكمه وسيطرته على الأحداث المحيطة به. وبين شعوره بضغط العمل. وبالرغم من اعتقاد غالبية المرشد النفسيين بقدراتهم في التحكم والسيطرة على الأحداث المحيطة بهم بدرجة كبيرة. الا انهم يشيرون في كثير من مواقف التحكم والسيطرة عن وجود قوى وعوامل خارجة عن ارادتهم تلعب دورا بارزا في تأثير المواقف الضاغطة على المرشد النفسي نفسه. كالحظ مثلا. وتذهب هذه الدراسات إلى القول بأن المرشدين النفسيين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم Locus of control داخلي لديهم هم أكثر احتمالا للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها في حين تذهب الدراسات نفسها الى أن المرشدين النفسيين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم خارجي لديهم. هم أقل احتمالا للمواقف الضاغطة وأكثر معاناة لها.

وانتقال المرشد النفسي إلى حياة جديدة. أو البدء بعمل جديد. أو الانتقال الى مدينة أو حي أو سكن جديدين. ووفاة أعز أو أقرب الناس اليه. يتطلب منه التوافق مع المواقف الجديدة والتعامل معها (Roedieger, 1987).

وتمثل عملية التوافق بين قدرات المرشد النفسي وحاجاته. وبين متطلبات العمل. عاملا بارزا في تحديد مستوى معاناته للموقف الضاغط. وكلما زاد توافق قدرات المرشد النفسي وحاجاته مع متطلبات العمل. كلما قلت معاناته من مواقف العمل الضاغطة. وأن المرشدين النفسيين الذي يمتلكون مهارة أكبر في العمل هم أقل تأثيرا للمواقف الضاغطة التي تحدثها مواجهات العمل المتغيرة. أما المرشدون النفسيون الذين يشعرون باستمرار الحاجة الملحة للأمن الوظيفي. فهم أقل احتمالا لتلك المواقف عند تعرضهم لها (French & Paplan, 1972).

ويمر المرشد النفسي على بعض مظاهر الضغط التي تسبب له مشاعر غير سارة مما يتطلب معه اتخاذ المواقف التي تساعده على التخلص من هذه المشاعر. ولا شك أن الإحباط كثير الحدوث في حياتنا اليومية. وهو موجود بدرجات مختلفة قد يتمثل في إعاقة تحقيق هدف في الحياة بعد مرور زمن طويل في العمل على تحقيقه. ويعتمد الإحباط في كثير من الحالات على مواقف أخرى غير الموقف الذي يوجد فيه المرشد النفسي. ولهذا، فان المرشد النفسي يتعلم في حياته كيف يتحمل الإحباط

ويتعايش معه. فان لم يتمكن من ذلك، فانه سيواجه بصعوبات كثيرة للتوافق مع متطلبات الحياة. وينظر إلى القدرة على تحمل الإحباط كدليل على النضج الانفعالي والاجتماعي. ذلك إن الاستجابة للموقف الضاغط تختلف باختلاف الأفراد. فمنهم من يتحمل درجة عالية من الاحباط. بينما لا يتحمل البعض الآخر أدنى درجات الإحباط (Hilgard, et al, 1987).

ويعتبر الصراع أحد مصادر الضغط الهامة للمرشد النفسي. فعندما يوجد صراع بين اشباع دافعين. فان إشباع أحدهما يؤدي إلى إحباط آخر. كما يتولد الصراع إذا اختلفت طرق إشباع الدافع الواحد. وكذلك، فانه ينظر إلى الصراع باعتباره الوضع الناجم عن إثارة دافعين معا وبنفس الوقت. بحيث لا يمكن إشباعهما معا مما يؤدي الى مشاعر غير سارة. وتجعل الفرد يشعر أنه متردد وغير متأكد من الأمور (Rodieger, et al, 1987) (Lurio & Huff, 1976).

ويؤثر محيط العمل والمتغيرات المتعلقة به بشكل مباشر على عملية تقويم المرشد النفسي ومعاناته ومواجهته لهذه المتغيرات.

فالاختلاف المهني Occupational differences : للمرشد النفسي يتضمن قدرا كبيرا من الضغوط عليه. وتشير الدراسات (Parasaaman & Alutto, 1981) الى أن بعض الوظائف تعاني من ضغط في العمل أكثر من غيرها. كما أن الوظيفة التي تتطلب من شاغلها اتخاذ قرارات هامة في ظل ظروف العمل تعرضه لمستوى عال من الضغوط. وكذلك المرشدون النفسيون الذين يتعرضون لضغط الوقت والتركيز الشديد للطاقات العقلية والبدنية.

ويعتبر غموض الدور Role Ambiguity : مصدرا رئيسا لضغط العمل (McGrath, 1976). فقد يعاني المرشد النفسي من افتقار للمعلومات التي يحتاجها أثناء أداءه للعمل. كالمعلومات الخاصة بالعملية الارشادية التي يقوم بتنفيذها وطرق تقييم الاداء مما يترتب على ذلك عدم معرفته بالتوقعات المطلوبة منه للأداء. وكيفية تحقيق الأهداف المتوخاة.

وقد تتعارض **متطلبات الدور** لدى المرشد النفسي ويتعرض لموقف يفرض عليه العمل ساعات طويلة أو السفر لمسافات بعيدة مما يعني عدم قيامه بدوره كأب وكزوج. وتوفير حد أدنى لتحقيق العلاقات والروابط الاجتماعية. وبينت الدراسات في هذا المجال

(French & Paplan, 1972) الى ازدياد ضربات القلب في الفترات التي يتعرض فيها المرشد النفسي لصراع الدور Role conflict أثناء قيامه بعمله اليومي.

وحين يقوم المرشد النفسي بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد أو يقوم بمهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها. فانه يعاني من مستوى عال من الضغط يترتب عليه ظهور عدد من أعراض الضغط الآنفة الذكر. وبالمقابل فان المرشدين النفسيين الذين يتمتعون بقدر أكبر من القدرات والطاقات ولا يجدون العمل الذي يحقق لهم توظيف هذه القدرات والطاقات. يكون أكثر عرضة للشعور بالملل والكآبة. وتزداد شكواهم ويزداد بالتالي توترهم وعزلتهم وغيابهم عن العمل.

ويعاني المرشدون النفسيون من مسببات الضغط الناتجة عن مسؤولياتهم في مدى ما يحققه التلاميذ من مستويات متباينة في التحصيل الدراسي. ومدى تمكنهم من اجتياز الاختبارات الدورية التي يتقدمون لها على مدار العام الدراسي.

كما تمثل عوائق الترقية والتقدم المهني أحد مصادر الضغط الهامة في العمل. وتشكل طموحات المرشدين النفسيين للحصول على العلاوات الدورية أو الشخصية هدفا رئيسا لتحقيق النمو والتقدم المهني Career development .

وشعور المرشدين النفسيين بالراحة وبالمساعدة في تلقي المعلومات من خلال اتصالهم الرسمي أو غير الرسمي بالأفراد أو الجماعات تساعد كثيرا في الحد من النتائج السلبية للمواقف الضاغطة. وتؤكد الدراسات (McDonald & Dolye, 1981) على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المساندة الاجتماعية Social support وضغط العمل Stress work وكلما زادت المساندة الاجتماعية للمرشد النفسي. قلت ردود الفعل الناتجة من المواقف الضاغطة.

3: 4 وسائل تقويم المعلم/ المرشد:

يمكن النظر إلى تقويم عمل المرشد النفسي من خلال المجالات الرئيسية التالية:

أولاً: قياس كفاءة المعلم/ المرشد بالأثر الذي يحدثه في مسترشديه:

وبناء على هذه الطريقة، فإن المرشد النفسي يعتبر كفؤا إذا حقق من جلساته الارشادية أكبر قدر من النتائج والتغيرات المرغوبة في مسترشديه. **ولكن: كيف يمكن قياس أثر المرشد في المسترشد/ العميل؟**

لا شك أن تأثير المرشد النفسي في مسترشديه متعدد الجوانب: فمنها ما يخص الجانب الانفعالي/ والجانب المعرفي، ومنها ما يتصل بالميول والاتجاهات والقيم.. إلى غير ذلك من الجوانب. فكيف يتم هذا القياس اذن؟

قد يبدو أن أفضل مقياس لكفاءة المرشد النفسي في العملية الارشادية هو في تحديد نتائجها كما تقيسها الاختبارات النفسية المقننة. فالأحكام الشخصية والتمييز في التقدير غير وارد بها. ويعتمد استخدام درجات الاختبارات النفسية كمقياس في العملية الارشادية على أساس أن جميع العوامل فيها عدا آثار مجهودات المرشد النفسي تبقى ثابتة أو متساوية حتى تكون النتيجة النهائية مقياسا فقط لآثار مجهودات المرشد النفسي، وأن الاختبارات متوفرة لقياس جميع نتائج العملية الارشادية المرغوب فيها.

ولما كان هذان الشرطان غير متوفرين تماما بالإضافة إلى عدم قدرتنا على ضبط أو معادلة متغيرات أخرى عديدة تحيط بعملية التقويم هذه، مثل: الحفظ، والذكاء، والقدرة العقلية، والميول، والاتجاهات، والمثيرات البيئية الأخرى. فقد وجه العديد من رجالات التربية والتعليم النقد إلى استخدام هذه الطريقة في تقويم المرشدين النفسيين. ذلك أن قدرة المرشدين النفسيين ومقارنة مجهوداتهم على أساس الاختبارات النفسية المقننة لا يمكن الاعتماد عليها خاصة وأن مجموعات الافراد ليست متشابهة في الجوانب الانفعالية والقدرات العقلية والظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية ونمو العوامل الوجدانية ... الخ. مما يؤثر في القدرة على تحقيق انجاز ايجابي في العملية الارشادية عند المسترشدين . ثم ان نتائج الاختبارات النفسية لا تتأثر فقط بجهود المرشد النفسي في الارشاد. وانما تؤثر فيها عوامل أخرى اضافية، مثل: عادات الاستذكار وتشجيع المرشد النفسيين الآخرين، والآباء وغيرهم من المحيطين بالتلميذ. بالإضافة إلى عوامل الحفظ والميل للمادة العلمية والصفات المزاجية للتلميذ نفسه.

ثانيا: تقدير المسترشدين لمرشدهم:

يعتبر المسترشد / العميل أقدر شخص على تحديد صفات المرشد النفسي الجيد فهو وحده الذي يشعر أكثر من غيره بأثر مرشده في مشكلاته التي حضر اليه من اجلها وهناك دراسات وبحوث عديدة أجريت حول الصفات التي يتميز بها المرشد النفسي الناجح. والتي تؤثر ايجابا في نفوس مسترشديه. وتكون سببا في تكوين اتجاه إيجابي نحو عمله. واتضح من نتائج هذه الدراسات أن أهم صفات المرشد النفسي الناجح تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة الافراد في حل مشكلاتهم والمرح والبشاشة. تأكيده لمبادئ المرشد النفسي ومثله العليا واتجاهاته. ومظره العام وأناقته وترتيب ملابسه وأسلوبه في اختيار الملابس والصوت المتزن.. الخ. وتمكنه من **العملية الارشادية** واستخدامه لطرق واساليب ارشادية تساعد على حل مشكلات المسترشد.

ثالثا: تحليل عمل المرشد ومقاييس التقدير:

تعتبر مقاييس التقدير وسائل لتحقيق التقويم التعاوني لنواحي الضعف والقوة في صفات المرشدين النفسيين وقدراتهم ومهاراتهم. وقد وضع خبراء الارشاد بطاقات لتقويم عمل المرشد النفسي تقويما موضوعيا لا تتدخل فيه ذاتية الفرد المشرف على عملية التقويم. وتحتوي هذه البطاقات عادة على الأمور الرئيسية التالية:

- **عناصر شخصية** : وتشتمل على الصفات الجسمية والتوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي والعلاقات المهنية والقدرة على الحكم وغيرها من الصفات وعناصر الشخصية الأخرى.
- **الإعداد**: ويشمل: الاتجاهات المهنية ، المهارات الفنية : الكفاءة الارشادية ، استخدام اللغة والأهداف والمثل العليا ، ومدى الاعتماد على النفس، أو على الغير.
- **طرق الارشاد**: ويشتمل على: التخطيط والتنظيم والاهتمام بالفروق الفردية واستخدام الوسائل المعينة والأجهزة والقدرة على الربط والاستنتاج.
- **تجاوب المسترشدين**: ويتضمن اهتمام **المسترشدين** بالعملية الارشادية والمرشد النفسي والقدرة على تقويم نموهم وتقدمهم في العملية الارشادية والاهتمام بعادات التفكير والاتجاهات الارشادية وغيرها.

هذا وقد طور المؤلف استمارة لتقويم عمل المرشد النفسي يمكن للمرشد الاستعانة بها في تقويمه لنفسه:

المجال	1	2	3	4	5
التخطيط للعملية الارشادية	غير قادر على التخطيط	خطته غير فاعلة	يخطط بطريقة مقبولة	يخطط بطريقة جيدة	يخطط بمهارة فائقة
أهداف العملية الارشادية	غير قادر على تحديد الأهداف	أهدافه غير واضحة	يبذل جهدا في تحديد الأهداف	تعكس نتاجات تعلمية مقبولة	تعكس الأهداف نتاجا تعلميا محددا
مضمون العملية الارشادية	غير قادر على تحديد مضمون العملية الارشادية	يتعثر في تحديد مضمون المادة العملية الارشادية	يحدد مضمون العملية الارشادية بطريقة مقبولة	يحد مضمون العملية الارشادية بطريقة جيدة	يحدد مضمون العملية الارشادية بمهارة فائقة
الأنشطة الفنية الملائمة	غير قادر على تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة	يتعثر في تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة	يحاول تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة	يبذل جهدا في تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة	يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة بمهارة فائقة
تنفيذ خطة العملية الارشادية	غير قادر على تنفيذ الخطة	يتعثر في تخطيطه للخطة	ينفذ الخطة بطريقة مقبولة	ينفذ الخطة بطريقة جيدة	ينفذ الخطة بدقة ومهارة عاليتين
التمكن من العملية الارشادية	غير متمكن من العملية الارشادية	يتعثر في تقديم العملية الارشادية	متمكن من ا العملية الارشادية بدرجة مقبولة	متمكن إلى حد ما العملية الارشادية	متمكن من العملية الارشادية

المجال	1	2	3	4	5
استخدام أدوات قياس مناسبة	غير قادر على استخدام أدوات قياس مناسبة	يتعثر في استخدام أدوات قياس مناسبة	يستخدم أدوات قياس بدرجة مقبولة	يستخدم أدوات القياس بشكل جيد	يستخدم أدوات القياس بدقة متناهية
إعداد فنيات العملية الارشادية	غير قادر على إعداد فنيات العملية الارشادية	يتعثر في إعداد فنيات العملية الارشادية المناسبة	يعد ا فنيات العملية الارشادية بطريقة مقبولة	يعد فنيات العملية الارشادية ويوزعها بطرية جيدة	يعد فنيات العملية الارشادية ويوزعها بمهارة فائقة
رعاية الدافعية	غير قادر على إضفاء جو المرح في الجلسة الارشادية	يتعثر في إضفاء جو المرح في الجلسة الارشادية	يبذل جهدا مقبولا في إضفاء جو الجلسة الارشادية	يضفي جوا مناسبا من المرح في الجلسة الارشادية	يضفي جوا من المرح بمهارة عالية
استخدام أساليب تعزيز	غير قادر على استخدام أساليب التعزيز	يتعثر في استخدام أساليب تعزيز ملائمة	يحاول استخدام أساليب تعزيز ملائمة	يستخدم بطريقة جيدة أساليب تعزيز ملائمة	يستخدم بمهارة فائقة أساليب تعزيز ملائمة
الاتجاهات الارشادية المرغوبة	غير قادر على إظهار اتجاهات ارشادية مرغوبة	يتعثر في إظهار اتجاهات ارشادية مرغوبة	يحاول إظهار اتجاهات ارشادية مرغوبة	يبذل جهدا في إظهار اتجاهات ارشادية مرغوبة	يظهر اتجاهات ارشادية مرغوبة بمهارة عالية

المجال	1	2	3	4	5
تحمل المسئولية	غير قادر على تحمل المسئولية	يتحمل المسئولية بطريقة متعثرة	يتحمل المسئولية بطريقة مقبولة	يتحمل المسئولة بطريقة جيدة	يتحمل المسئولية بدقة متناهية
العلاقات الإنسانية مع المسترشدين	غير قادر على بناء علاقات جيدة	يتعثر في بناء علاقات حميمة	علاقته مع المسترشدين مقبولة	علاقته مع المسترشدين جيدة	يعامل المسترشدين بلطف ورقة
مشكلات المسترشدين وحاجاتهم الإرشادية	غير قادر على فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يتعثر في فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يحاول فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يسعى لفهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يفهم بدقة مشكلات المسترشدين وحاجاتهم
التعاون مع الزملاء	غير متعاون	يتعثر في إيجاد جو تعاوني	متعاون بدرجة مقبولة	متعاون بدرجة جيدة	متعاون بشكل واضح تماما
المظهر العام والشخصية	مظهره العام غير مقبول	يحاول الظهور بمظهر مقبول	مظهره مقبول	يظهر بمظهر جيد	مظهره العام ممتاز
شمولية العمل الإرشادي	يحصر نفسه في العمل الارشادي	يحاول انجاز أعمال أخرى غير عمله الارشادي	يبدي اهتماما مقبولا بأوجه العمل الارشادي	يبدي اهتماما جيدا بأوجه العمل الارشادي	يهتم بجميع جوانب العمل الارشادي

3: 5 جوانب تقويم المرشد النفسي:

هناك جوانب متعددة يجب مراعاتها لدى تقويم المعلم/ المرشد (McDaniel, et al, 1979):

- فهناك صفات مهنية تؤهل المعلم/ المرشد للتفوق في مهنته. من حيث تحديده لمضمون المادة العلمية المطلوبة وتحديد أهدافها التعليمية الخاصة، وتلبية حاجات التلاميذ بما ينسجم وطبيعة المادة التعليمية وطرق التفكير بها. واختيار أو تصميم الوسائل التعليمية المناسبة وطرق التقويم وأدواته والتخطيط الجيد للإجراءات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ بطريقة سليمة. وتنظيم الخبرات التعليمية المستندة إلى الملاحظة والتجريب من أجل إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة التعليمية.
- وهناك اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ونحو التلاميذ. ولهذه الاتجاهات أثر هام على نوع المعلومات التي يحصل عليها والتي تتدخل في عمله وما يفكر فيه نحو تلاميذه ونحو ذاته بحيث لا يسمح لعواطفه الخاصة أن تتدخل في عمله. وأن يفكر دائما في سلوك تلاميذه بحيث يحقق تحسنا مستمرا في مستوى أداء التلاميذ في التعلم.
- وعلاقة المعلم بزملائه وبالإدارة المدرسية والتربوية وما يبذله من نشاط للارتفاع بمستوى العملية التعليمية/ التعلمية بصفة عامة.

ويمكن إجمال الجوانب المتعلقة بتقويم في ضوء الصفات والمعايير المهنية التي يجب توافرها في المعلم الناجح في مهنته. والتي تتمثل في الأمور الرئيسية التالية:

3: 5: 1 في التخطيط للعملية الارشادية وأهدافها:

- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة، بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديدها. والتي يخطط لتدريسها الى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية. بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ بعد انتهاء الدرس.
- يحدد مضمون المادة العلمية المطلوبة لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديد نوعها. والخصائص التعليمية الخاصة بالتلاميذ من حيث: سرعة التقدم، والميول، والطاقات، ومستوى النضج، ونوع التعليم المطلوب لاحداث

تطوير وتغيير في: الاتجاهات، واكتساب المعلومات، واتقان المهارات، والقيم السائدة في المجتمع. والنشاطات والمواد التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتلبية حاجات التلاميذ بما ينسجم وطبيعة المادة العلمية وطرق التفكير بها. والوسائل التعليمية المناسبة لمساعدة التلاميذ على إتقان أنواع معينة من المهارات أو المعلومات. آخذا بعين الاعتبار كلا من: نوع المعلومات، الاتجاهات، والقيم الأخلاقية السائدة. ونوع الاستراتيجيات التي سوف يسير عليها أثناء الدرس. وطرق التقويم وأدواته بحيث تناسب قياس وتقويم المجالات المختلفة لتعليم المادة العلمية والاختبارات المتنوعة شكلا وأسلوبا.

- يصنف مضمون المادة العلمية ويرتبها بتسلسل مناسب لتسهيل تعلم التلاميذ لها.
- يفهم مضمون المادة العلمية بشكل يؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من الأداء للمادة العلمية أو الإعداد لها.
- يتابع أي تطوير أو تغيير قد يطرأ على المادة العلمية لتحقيق تعلم أكثر فعالية للتلاميذ
- يخطط للإجراءات التي تؤدي الى تعليم التلاميذ بحيث يحقق لهم اكتساب الذات، والقيم، واستراتيجيات التفاعل، وضبط النفس، والمعلومات الأكاديمية، والمهارات
- يخطط (من أجل تعليم المادة العلمية في ضوء التعلم القبلي للتلاميذ) إلى تحديد استعداد التلاميذ، وقدراتهم ومتطلباتهم الأساسية
- يشارك في حل بعض مشكلات البيئة بشكل: فردي أو نقاش زمري أو حر يسمح بالاستكشاف
- يعيد النظر في المادة العلمية في ضوء مواطن الضعف والقوة عند التلاميذ بحيث يجعلها أكثر فعالية لتعليم المهارات، والمعارف، والاتجاهات المطلوبة

3 :5 :2 في تنفيذ العملية الارشادية:

- ينظم الخبرات التعليمية المستندة إلى الملاحظة والتجريب بهدف إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة العلمية. التي تساعد التلاميذ على تعلم بعض العمليات العقلية: كالملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتنبؤ، والقياس، وتنظيم المعلومات والافتراض والمقارنة.

- ينظم النشاطات: التي تقوم بها جماعات التلاميذ في الصف الواحد الى مجموعات صغيرة في آن واحد، والنشاطات اللاصفية بهدف توظيف الحقائق والمهارات الصفية في مواقف حياتية جيدة منطلقة من البيئة المحلية.
- يوفر للتلاميذ: فرص القيام ببعض التجارب والمشاهدات العلمية حسبما يتطلبه الموقف التعليمي. ومناخا صفيا من الحرية والتعاون بين التلاميذ بهدف مساعدتهم على البحث والتفكير والاستنتاج السليم.
- يستخدم في تدريسه للمادة العلمية: أساليب التعليم الشفوية: كالمحاضرة، والتسميع، والمناقشة. والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات العلمية لمساعدة التلاميذ على اكتشاف وتفسير الظواهر الطبيعية. وطرقا ومناح مختلفة لتوصيل الأفكار والمهارات والمعلومات للتلاميذ مثل التعليم الفردي والتعليم الزمري. وبعض الطرق الخاصة (من أجل الوصول للأحكام العامة في المواد الاجتماعية) كالربط، والاستنتاج، وعمل الموازنات. ومهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لتيسير عملية تعلم التلاميذ للمادة العلمية والأسهم في توضيحها. وطرقا وإجراءات احتياطية للمحافظة على سلامة التلاميذ في المواقف التعلمية المختلفة. وأساليب متعددة في طرح الأسئلة بهدف توجيه المناقشات بين التلاميذ واثارة تفكيرهم.
- يستخدم في تدريسه للمادة العلمية عدة أنواع من الأسئلة مثل أسئلة التفكير المتلاقي، وأسئلة التفكير المتميز، والأسئلة السابرة ، و إجراءات فعالة للغلق في نهاية الدرس
- يوظف: التجارب والمشاهدات التوضيحية لتيسير استيعاب التلاميذ للمادة العلمية، والمعلومات والمهارات والاتجاهات الموجودة في الدرس في الحياة خارج المدرسة، وقدرات التلاميذ في ملاحظة التجارب والمشاهدات العلمية التي تجري داخل الصف وخارجه ووصفها واستنتاج الحقائق وتدوينها بطريقة علمية منظمة. والمعلومات والحقائق المتوفرة لديه لمساعدة التلاميذ في حل مشكلات العالم المتغير حولهم. وأسلوبي الاستقراء Induction والاستنتاج Deduction لتنظيم تعلم التلاميذ للمفاهيم والمبادئ العلمية. والروايات والمسرحيات والقصص في تدريس المادة العلمية ، والخبرات التعليمية ليجعل التلميذ عضوا فعالا في مجتمعه الإسلامي. والخبرات التعليمية والمعلومات في مادة تخصصه لتنمية ولاء التلاميذ لوطنهم.

- يبرز العلاقات السببية بين ظواهر المادة العلمية في مختلف المواد التي يقوم بتدريسها.
- يصمم وينفذ ويقوم: الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تعلم العمليات العقلية. مثل: الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التنبؤ، القياس، تنظيم البيانات، المقارنة. والدروس التي تساعد التلاميذ على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية وتقدير العلم والعلماء.
- يستعين بأفراد البيئة المحلية لمساعدة التلاميذ في التعرف على بعض أنواع المهن بالمواد التي يقومون بتعلمها.
- يقدم المادة العلمية بشكل شفهي واضح وتبعا لتسلسل منطقي
- يربط حقائق ومعلومات المادة العلمية: بصورة تساعد التلاميذ على استنباط التصاميم في المواد التي يتعلمونها.
- يربط المادة العلمية التي يدرسها التلميذ بغيرها من المواد في المجالات المختلفة.
- يرجع التلاميذ للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لدراسة ما فيها من توجيهات وأفكار تتعلق بالمادة التي يتعلمونها.
- يتيح الفرصة للتلاميذ لتحديد مشكلات علمية واستخدام أسلوب الاستقصاء في التوصل الى حلول مقبولة لها.
- يوفر الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المادة العلمية.
- يتيح للتلاميذ فرص استخدام وسائل متنوعة لتوضيح المادة العلمية مثل: الخرائط، الجداول، الإحصاءات، الرسوم البيانية، الصور التوضيحية.. وغيرها. واستنباط بعض الأجهزة والوسائل التعليمية البسيطة من المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية للاستفادة منها في تعلم بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية. وقراءة بعض الأفكار التوضيحية التي تساعد على فهم المواد الدراسية المختلفة. وتطبيق ما تمت دراسته في المدرسة في الحياة العملية. والتعبير عن مشاهداتهم وتجاربهم العملية. وفهم مجتمعهم عن طريق إكسابهم المعرفة المناسبة لذلك. وإدراك المعلومات الحقيقية من مجتمعهم والبحث عنها. وممارسة بعض المواقف التعليمية ليتعرفوا على مشكلات مجتمعهم. وممارسة بعض المواقف التعليمية التي تنمي مهارات تسجيل الملاحظات والملخصات على أوراق وخرائط ورسوم بيانية وجداول وأشرطة.
- يوظف الوسائل التعليمية المختلفة لتيسير عملية التعلم بأسلوب علمي سليم.

- يستخدم أساليب الحفز والتعزيز والإثابة التي تسجع على الإسهام في خبرات تعليمية معينة بشكل فعال لتشجيع التلاميذ لسلوك مرغوب فيه، وعلى فترات متقطعة للتلاميذ، وبأشكال مختلفة للتلاميذ
- يعلق بإيجابية على ما يقدمه التلاميذ من أنشطة داخل غرفة الصف وخارجها
- يسعى لتوفير رقابة في غرفة الصف أو خارجها والتي تتطلب ضبطا للموقف دون إفساد الجو المرغوب فيه
- يتعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وجوانب التقصير لديهم
- يحاول تكليف التلاميذ بمهام تتناسب وقدراتهم
- يسعى للبحث عن المراجع العلمية الجديدة ذات العلاقة بالمقررات الدراسية لاستزادة المعرفة بها.
- يظهر: اتجاهات علمية مرغوب فيها أمام التلاميذ، وقدرة للقيام بعمليات التقويم الذاتي المستمرة لممارساته التعليمية، ومهارة في أعمال الإسعافات الأولية كإجراء وقائي للمحافظة على صحة التلاميذ وسلامتهم، وعلى حفز التلاميذ اكتساب الاتجاهات والممارسات العلمية المرغوبة

3، 5، 3 في تقويم العملية الارشادية:

- يعد الاختبارات: الصفية الخاصة بتقويم مستويات أداء التلاميذ بما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة، الخاصة بقياس الاتجاهات وتطبيقها وتحليل نتائجها بهدف تحديد اتجاهات التلاميذ نحو المقرر الدراسي وطرق التدريس والاختبارات التشخيصية المعيارية وتطبيقها بهدف تحديد المهارات والمعلومات التي يمتلكها كل تلميذ.
- يستخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة لقياس وتقويم الحقائق والمهارات العلمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتحديد نواحي الضعف في طرق التدريس في ضوء مشكلات تعلم التلاميذ، وتشخيص تحصيل التلاميذ في موضوع دراسي معين أو حول أداء مهارة معينة، وتقرير المستوى الذي يجب أن يبلغه أداء كل تلميذ، وتقرير مستوى أداء كل تلميذ بالنسبة إلى المستوى الذي يستطيع بلوغه.

- يزود التلاميذ بمعايير علمية ثابتة تتيح لهم فرص ممارسة التقويم الذاتي لمعارفهم ومهارتهم العلمية المكتسبة، والأنشطة العلاجية التي تتناسب وحاجاتهم الفعلية فيما يتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهونها.

3. 5. 4 في العلاقات الانسانية:

- يسعى إلى إقامة علاقات حسنة مع التلاميذ، وعقد حلقات نقاش زمري بشكل يتيح للتلاميذ المشاركة بفعالية في المناقشات، وتهذيب الفرد أو الزمرة عند اللزوم بشكل عادل وفعال، وإيجاد جو يحفز التلاميذ على العمل
- مناداة كل تلميذ باسمه ومعاملته برفق وحنو، والتحدث مع كل تلميذ في الصف الدراسي على انفراد، وتوزيع اهتماماته على جميع التلاميذ في الصف دون استثناء، ومشاركة التلاميذ أفراحهم وأحزانهم، وتوجيه اهتمام التلاميذ إلى السلوك القدوة الذي يبدر منه خلال قيامه بعملية التعلم. وفهم مشكلات التلاميذ والمساعدة في حلها، وتحديد المهمات التي يرغب أن يقوم بها التلاميذ للحصول على الإثابة المقررة.
- ينظم العمل الفردي والزمري في إطار المنهج الدراسي بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بينهم
- ينظم ويوجه التفاعل بينه وبين التلاميذ أنفسهم
- يتقن: مهارات استخدام وتوظيف المفاهيم والمصطلحات العلمية في التواصل مع التلاميذ والتفاعل مع أقوالهم وأعمالهم، وتفسير تعليقات التلاميذ وأعمالهم بحيث تؤدي إلى تعديل المواقف التعليمية حسبما تدعو الحاجة.
- يساعد في: تشخيص أسباب وعوامل السلوك المضطرب للتلاميذ، وتحليل السلوك المضطرب لدى بعض التلاميذ والتعامل معهم
- يستخدم أساليب ومبادئ تعديل السلوك بشكل إيجابي أثناء التفاعل مع التلاميذ داخل الصف
- يتيح للتلاميذ فرص: الإدلاء بآرائهم حول الحصة الدراسية، وممارسة هواياتهم المفضلة، والقيام بالأنشطة الصفية، والتعليم بطريقة مرحة.
- يعلق بإيجابية على: إجابات التلاميذ وردود أفعالهم، ما يقدمه التلاميذ من أنشطة داخل الصف وخارجه

- يفهم وظائف كل من: الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، واللجان التربوية ومجالس الآباء، وتنظيمات المجتمع المحلي
- يعمل: بفعالية مع أعضاء هيئة التدريس لرفع مستوى التعليم في المدرسة ، وكعضو فاعل بين هيئات التخطيط والتقويم المدرسية، وعلى اختيار الأساليب والوسائل الملائمة لاطلاع الإدارة باستمرار على الحاجات والنجاحات الصفية، وعلى اطلاع الآباء باستمرار على مدى تقدم أبنائهم، وعلى إعلام أولياء الأمور بالنشاطات التعليمية القائمة وتحديد الكيفية التي يستطيعون من خلالها مساعدة أبنائهم للمشاركة في هذه النشاطات.
- يسعى إلى إقامة علاقات طيبة مع أفراد المجتمع المحلي، واستغلال علاقاته الطيبة مع افراد المجتمع المحلي لصالح تربية التلاميذ وأفراد المجتمع المحلي بشكل عام

4: تقويم العملية الارشادية

4: 1 المقدمة:

نعني بالعملية الإرشادية مجموعة الخطوات المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداء. من احالة المسترشد اليه حتى اقفال الحالة والتحقق من الوصول الى أهداف وغايات معينة. وتشتمل العملية الإرشادية على ثلاث عمليات رئيسية متداخلة هي:

- **الدراسة:** وتشمل تهيئة مكان العلاج وبناء العلاقة الإرشادية الدافئة واستكشاف مشغولية الفرد ومشكلاته. وتحديد أهداف العلاج. ثم جمع البيانات والمعلومات عن الحالة وتحليلها

- **التشخيص:** وتشمل تحديد أسباب المشكلة وكيفية تفاعل هذه الأسباب ومعرفة مدى تطورها.
- **العلاج** : وتشمل تحديد أساليب العلاج المناسبة للحالة وممارستها والمتابعة والتقويم في ضوء مدى اقترابه من تحقيق أهداف العلاج.

4: 2 اهداف العملية الارشادية :

حدد العلماء اهداف العملية الارشادية كل حسب ما صاغه من مبادىء وقوانين واجراءات تتم بها عملية الارشاد :

فمن وجهة النظر المعرفية. فان الاضطرابات النفسية تنشأ عن ادراك غير صحيح للواقع وعن اخطاء في طريقة التفكير وعن وجود قناعات غير منطقية لدى الشخص ولابد من التعامل مع التفكير غير المنطقي: بحيث يتم توضيح الافتراضات الخاطئة وما تؤدي اليه من استنتاجات خاطئة تؤدي بدورها الى مشاعر سلبية وسلوك غير سوي. وتدريب المسترشد على قراءة الواقع بطريقة صحيحة دون مبالغة او تشويه. وتطوير مهارات حل المشكلات باستخدام اسلوب حل المشكلات في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية

وتفترض النظرية الانسانية (روجرز) ان كل انسان لديه قوة دافعة للنمو. تحركه كي يصل الى اعلى مستوى من النمو تسمح به امكاناته في مختلف المجالات.

ويعطي السلوكيون اهمية خاصة لموضوع صياغة الهدف في الارشاد. وهم يرون بأن الهدف يجب ان يصاغ على نحو يسمح بقياس درجة تحققه. ويؤكدون على ضرورة الاتفاق المسبق بين المرشد والمسترشد على الهدف.

وتهدف العملية الارشادية من وجهة النظر التحليلية الى تحرير الدوافع السليمة وتقوية وظيفة الانا فيما يتعلق بأخذ الواقع بالاعتبار والتسامح مع الرغبات (الهو) وتغيير محتوى الانا الاعلى بدرجة تجعله اكثر انسانية واقل تشددا.

4: 3 العوامل المؤثرة في العملية الارشادية :

تتعرض العملية الارشادية الى العديد من المتغيرات التي تؤثر في العملية نوردها اليك على النحو التالي:

- **متغيرات مرتبطة بالمرشد:** مثل عوامل سمات الشخصية لدى المرشد، وافكاره، ونظرته الى العالم، وقيمه وخبراته وتوجهاته.... الخ.
- **متغيرات مرتبطة بالمسترشد:** كنظرة المرشد الى العالم، وسماته الشخصية، وافكاره وقيمه، ومدى استعداده للتغيير، وسماته الثقافية، وتوقعاته من العملية الارشادية.

- **متغيرات مرتبطة بما يجري في العملية الارشادية:** وتشتمل على كل من متغيرات بالعلاقة الارشادية، والمتغيرات المرتبطة بمراحل العملية الارشادية. ولكل مرحلة من العملية الارشادية وظائفها ومهماتها واهدافها التي تتطلب من المرشد مهارات معينة لتحقيقها.
- **متغيرات مرتبطة بنتيجة التفاعل المتتابع:** حيث يتواصل التفاعل لحظة بلحظة تؤثر فيه تدخلات المرشد وطرقه واساليبه ومهاراته وردود افعال المسترشد وحاجات المسترشد وسلوكه أثناء تنفيذ العملية الارشادية وخلالها.

4 : 4 نماذج العملية الارشادية :

قدم عدد من الباحثين نماذج متعددة تصف العملية الارشادية في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد ان يهتدي بها في عمله مع المسترشد.

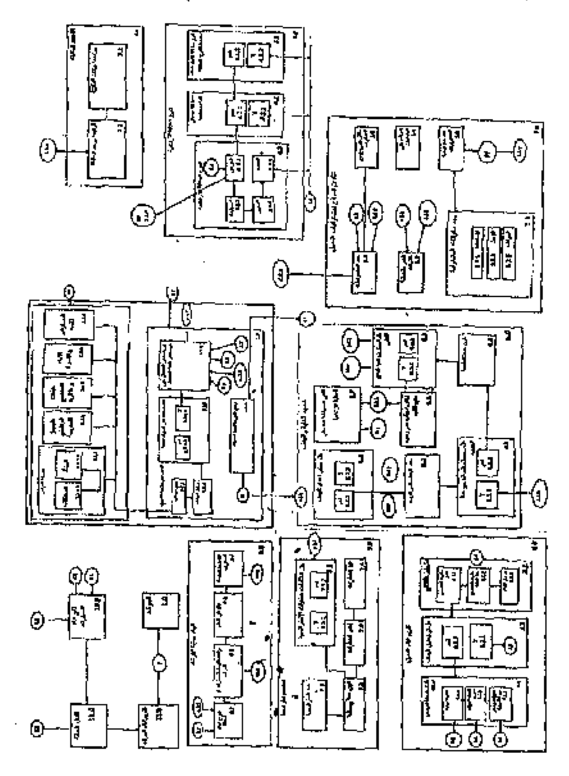
فقدم كل من كورمير وهاكني Cormier & Hackney: (الخطيب، 2003): نموذجا لعملية ارشادية تشتمل على خمسة مراحل رئيسية تشتمل على بناء العلاقة الارشادية Relationship building و تقييم المشكلة Assessment the problem : وتحديد أهداف الارشاد Goal setting، و المتدخلات Intervention اي الاعمال والانشطة والاجراءات التي من شأنها تحقيق اهداف العملية الارشادية. وانهاء العملية الارشادية ومتابعتها:

وقدم وليامسون Williamson : نموذجا لعملية العلاج مشتقة من معطيات نظرية السمات والعوامل. وأطلق عليها النموذج الاكلينيكي. اشتملت على ست خطوات متتابعة هي: التحليل، والتركيب، والتشخيص والمآل، والعلاج، والمتابعة.

وقدم كل من هل وأوبرين Hill & O'brien نموذجا آخر للعملية الارشادية تمحورت حول ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة الاستكشاف Exploration stage، ومرحلة التبصر Insight stage ، ومرحلة العمل (التنفيذ) Acting stage

وأعد **برامر وشوستروم Brammer & Shostrom** نموذجا أطلق عليه الإرشاد أو العلاج المحقق للذات Actualizing model اشتمل على تحديد مشغولية الحالة ومدى حاجتها للعلاج، وبناء العلاقة الارشادية، وتحديد أهداف العلاج، والعمل مع المشكلات والأهداف، وتسهيل الوعي، وتخطيط برامج الوعي، وتقويم النتائج وإنهاء العلاج.

وقدمت جامعة ميتشيغان نموذجا مقترحا للعملية الارشادية على شكل منظومة يستند الى نظرية المنظومات في تكوين الاطار النظري وينحو منحى سلوكيا في محتواه سمي بالارشاد المنظومي Systematic counseling بحيث تتكون المنظومة من اربعة مكونات رئيسية هي: المرشد، والمسترشد، ومنظومة للارشاد، ونتائج منظومة الارشاد. وقاموا بتجزئة المنظومة الى اثنتي عشرة خطوة تندرج تحتها خطوات فرعية تم تحديدها في صورة لوحة تتبع Flow chart يوضحها الشكل رقم (1) (الشناوي، 1998)



وقدم هانسن وزملاؤه Hansen, et al. 1977 نموذجا ينصب على كيفية بدء العلاقة الارشادية بين المرشد والمسترشد والتعامل مع المواقف الصعبة فيها والاتصال المناسب مع المسترشد حيث يكون الهدف هو زيادة الجانب الواضح من سلوك المسترشد لنفسه وللمرشد. (Ivey, et al, 2007)

4: 5 تقويم عناصر العملية الارشادية:

4: 5: 1 المرشد النفسي:

عزيزي الدارس: مر معك بأن الشخصية التي يجب ان يتمتع بها المرشد النفسي مدار بحث مستفيض لدى العديد من الباحثين والمهتمين بموضوع الارشاد والعلاج النفسي نظرا للأهمية الكبيرة التي يوليها المشتغلون في هذا المجال. مؤكدين على ان خبرة المرشد وشخصيته تمثلان مكانة هامة في الارشاد والعلاج النفسي. وان مكانة المرشد وشخصيته تفوق كثيرا طريقة الارشاد التي كان يتبعها في ممارسته للارشاد والعلاج النفسي. وقد أشار اتحاد علماء النفس الأمريكيين إلى مجموعة من الصفات التي يجب ان يتميز بها المتخصصون في الارشاد والعلاج النفسي بحيث تمثل كلا من الجانب العقلي للمرشد النفسي واهتماماته وميوله وتحصيله وثقافته وتأهيله واخلاقياته، وموقفه من عمله ومن نفسه، ومن العميل: " المضطرب نفسيا "، وموقفه من علمه وعمله ومن المجتمع، ومن السلطة:

4: 5: 2 البيئة الارشادية:

يؤدي المكان الذي تمارس فيه العملية الارشادية دورا هاما في نجاح العملية الارشادية. فقد يتوقف على خصائص هذا المكان مدى استجابة الحالة وتعاونها. فالغرفة التي يقابل فيها المرشد عملاءه وطريقة ترتيبها، وما تحويه من تجهيزات ومعدات ومكاتب. عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار: كأن يكون حجم الغرفة مناسبا، وتحتوي على مقعدين رئيسيين وتوفير اضاءة هادئة وغير مباشرة وشاملة لارجاء الغرفة. ويفضل أن تكون ألوان السجاد والستائر وطلاء الجدران ألوان هادئة تبعث على الارتياح. وان تخلو من النقوش التي قد تمثل رموزا لها دلالات خاصة عند بعض العملاء.

ويعتبر اختيار المعلقات أو اللوحات على الحائط أمرا هاما. فلا يجوز أن تحمل صورا لأشخاص مقربين من المرشد.

ويعتبر الهاتف من التجهيزات الضرورية. ويفضل وجود خزانة تحفظ فيها المستندات والملفات ونتائج الاختبارات والتقارير ضمانا لسرية العلاج.

4: 5: 3 العلاقة الارشادية:

تعتبر العلاقة الارشادية حجر الزاوية في عملية العلاج، بحيث يحرص كل المرشدين على أن تبدأ هذه العلاقة بداية حسنة منذ المقابلة الأولى التي تتم بين المرشد والعميل (المسترشد). ويمكن القول أن العلاقة الارشادية تتميز بأنها:

- **علاقة مهنية**: أي أن لها حدودا وليست علاقة صداقة، ولذلك يحرص المرشد منذ البداية أن يوضح للمتعالج ما الذي يمكن أن يقدم الأول للأخير، وما الذي يتوقع ولا يتوقع من أي منها تجاه الآخر.
- **علاقة احترام موجب متبادل وغير مشروط**: أي بدون محاولات من قبل المرشد لأن يحكم على العميل حكما تقويميا. علاقة تسودها الثقة والاهتمام المشتركين، كما يسودها نوع من الاعتدال، فلا هي حنو زائد ولا هي تعامل رسمي متزمت.
- **علاقة تفاعل واتصال بين المرشد والعميل (المسترشد)**: هذا التفاعل هو الوسيلة التي يمكن أن تقوي العلاقة أو تقوضها. ويمكن أن يأخذ التفاعل والاتصال أشكالا عديدة تشمل الاتصال اللفظي والإشارات والتلميحات. وقد يكون رمزيا له معان ضمنية يفهمها كل من المرشد والعميل (المسترشد). ولهذا يهتم المرشد بمجريات التواصل بينه وبين العميل

4: 5: 4 الجلسة الارشادية:

يحتاج المرشد كي يبدأ بعلاقة علاجية سليمة والحفاظ على سلامتها جوا نفسيا صحيا، وطبيعي أن يظهر هذا الجو في كل من الجلسات الارشادية التي تتم بين المرشد والعميل (المسترشد).

ومن الضروري أن يأمن العميل على نفسه وعلى أسراره، مما يساعده على الاسترخاء والطمأنينة، فيعرض ذاته ومشكلته عرضا صادقا، ولا بد أن يتضح للمتعالج تماما أن لدى المرشد رغبة مخلصة في المساعدة، وبذل الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك. وعليه ان يتقبل المسترشد على ما هو عليه ودون التأثر بأي أحكام سابقة.

إن الجلسة الإرشادية هي فرصة المسترشد لأن يعبر عما لديه، ويسلك بحرية، وان حسن الاستماع ودقة الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول أو فعل، كلها عوامل تساعد

المرشد النفسي على إدراك الجوانب المختلفة لمشكلة المسترشد. فنجاح عملية الإرشاد أمر مرهون بفهم كل من المرشد والمسترشد لدور كل منهما ودور الطرف الآخر. وأن حق المسترشد في تقرير مصيره وتحديد أهدافه واحترام شخصيته كانسان أمور توجب التسامح معه ومعاملته معاملة حسنة والعلاقة الإنسانية بينه وبين المرشد.

ولا شك بأن الهدف الرئيسي للعملية الارشادية هو هدف علاجي، وعلى المرشد والمسترشد أن يحددا أهداف العملية الارشادية، بحيث تتضمن أهدافا عامة تتعلق بتحقيق الذات، وفهما وتحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات العميل، وتحويله من النظر إلى خارج نفسه إلى النظر داخل نفسه مع استبصار أكثر. ومن الكلام في العموميات إلى الخصوصيات. ومن كبت المشاعر إلى اخراجها. وتحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك وتحقيق السعادة والصحة النفسية. **ومن ثم الاجابة عن السؤال التالي:** **لماذا جاء العميل وماذا يريد؟** . ذلك أن أهم الأهداف الخاصة في العملية الارشادية هي في حل مشكلة العميل من خلال علاقة علاجية ناجحة. وعلى كل من المرشد والعميل أن يعرفا بدقة ووضوح طبيعة هذا الهدف الخاص المباشر وكيفية تحقيقه ومسؤولية كل منهما إزاء هذا.

6:4 الإعداد للعملية الارشادية :

العملية الارشادية عملية كبيرة لا بد لها من إعداد من جانب المرشد إعدادا يحقق النجاح في العملية الارشادية. ومع ان العملاء يختلفون في نوع وكمية المعلومات التي يقدمونها للمرشد. فان هناك فرصة لتعلم شيء ما عن العميل القادم قبل وصوله. ففي بعض الجلسات سيجري فريق العمل النظامي الدائم تقييما لعملية العلاج ويحدد بالتالي المرشدين له .

ولا بد أن يكون المرشد مستعدا للعملية الارشادية. فالعملية الارشادية تحتاج إلى إعداد مسبق. وتخطيط دقيق وتحضير مدروس. بحيث يتوقف نجاح العملية الارشادية على الإعداد الجيد لها وما تتطلبه من: استعداد المرشد. وإعداد العميل. وتهيئة الظروف العملية لها. واختيار الوقت والمكان المناسبين لها بحيث يسمح بإجراء العملية الارشادية على خير وجه.

ويأتي العميل إلى العملية الارشادية ويكون لديه : توقع بالمساعدة والمساندة ، أو: توقع تحقيق أكثر مما يمكن تحقيقه من جانب المرشد. أو : ثقة وأمل في العملية

الارشادية. أو: مشكلات يعتبر نفسه ضحية لها وللآخرين ليس له يد فيها ومن يلقى بمشكلته على المرشد ويتوقع منه أن يحلها له. أو: تصور عن المرشد على أن له صورة " الأب الطيب" المتفهم المتسامح.

وقد يأتي البعض من العملاء إلى العملية الارشادية بحثا عن طريقة يغير بها شخصيته وسلوكه. والبعض يأتي عمن يغير له شخصيته ويعدل له سلوكه. ولا بد إزاء هذا، أن يتم ترشيد العميل وتوجيهه نحو العملية الارشادية السليمة حتى يتم البدء بالعملية الارشادية في إطارها الواقعي البناء.

وعلى المرشد أن يبدأ بجمع المعلومات المتاحة عن العميل وفحصها مما قاله العميل وأشار إليه في الاستمارة المقدمة من قبله. وكيفية تصرفه حين يذكر تلك المعلومات. وكذلك عن تجربته التي يمر بها في العيادة. ثم تحديد مغزى هذه المعلومات ودلالتها. والتخطيط للاستراتيجيات التي تساعده في إجراء المقابلات اللاحقة الخاصة بالعملية الارشادية.

وعلى المرشد النفسي ان يقوم بإجراء المقابلة الأولى للعميل بفعالية وإيجابية في جو مريح ومقبول يتيح للعميل التواصل والتفاعل بحرية. وان يقوم بجمع المعلومات الضرورية والمتعلقة بمشكلات العميل . حتى تتاح له فرصة إجراء التقويم وتشخيص الحالة واعداد خطة العمل الارشادي. (Warters, 1994). حيث تمثل المقابلة الأولى موقفا مرعبا لكل من العميل والمرشد المبتدىء. فمخاوف العميل وتوقعاته التي يظهرها في الجلسة الأولى يمكن ان يكون لها تأثير قوي في المرشد النفسي. وأن نوعية المشكلات قد تزيد من شعور المرشد بأنه غير جدير. وفي الوقت نفسه قد تؤكد للمرشد نفسه انه قادر على تقديم التفهم والمساعدة اللازمة. مما يتطلب من المرشد ان يقدم النصيحة والطمأنينة وأن يخطط للعمل مسبقا من اجل نجاح العملية الارشادية التي يقوم بها.

وبعد ان تتوضح مثل تلك الأمور. فان على المرشد أن يسأل: ما سبب قدوم العميل للعيادة؟ وكيف يمكنني مساعدته؟

ويبدأ المتعلج حديثه بعرض صعوباته ومشكلاته. ويقوم المرشد بتوجيهه بلطف وتوضيح او شرح بعض النقاط، والقاء مزيد من الضوء عليها. ويمكن للمرشد ان يعود إلى توجيه أسئلته للمتعالج من اجل ضبط سير المقابلة وتوجيهها الوجهة المطلوبة:

- أرغب في العودة ثانية إلى مشكلاتك وانشغالاتك ثانية

- لا شك أنني بحاجة لمعرفة المزيد عن مشكلاتك الحالية حتى أستطيع مساعدتك
- أرغب في معرفة المزيد عن الأهداف التي تتوخاها من المرشدة حتى يمكنني مساعدتك. (جون زارو، وآخرون، 2001).

ومن الأهمية بمكان ان تدع فرصة لتحديد انطباعات العميل والتعرف عليها حتى نهاية المقابلة. وعندما تفعل ذلك، فانه لا يجوز ان تشوش العميل وتقاطعه، وهو في خضم النقاش والحديث. ومن الأفضل ان تستمر حتى يهدأ وينتهي من حديثه وما يرافقه من انفعالات قدر الإمكان حتى نهاية الجلسة. ومن المفيد أيضا ان تختصر وتلخص مشكلاته وصعوباته التي عرضها عليك. كما ان من الضروري أن تشعر بأنك مستعد لتزويده بتقدير وتقويم لمشكلاته في نهاية المقابلة. لأن مثل هذا التقدير يمثل تغذية راجعة بمثابة إعادة طمأنة له.

4 ; 7 فنيات العملية الارشادية :

اشار العلماء الى عدد من نماذج العملية الارشادية: (Corey, 2006).(Thompson, Rudolph, and Henderson, 2004).

فقد أشار فرويد مؤسس **مدرسة التحليل النفسي** إلى ان النشاط النفسي او الفعالية النفسية ناجم في البدء والأصل عن تظاهرات فيزيولوجية نفسية وجدت في وقت مباشر جدا من حياة الطفل . وان النشاط الجنسي فعالية تقدم لذة بالمعنى الواسع للكلمة . وهي موجودة منذ وقت مبكر جدا من حياة الطفل . وان الطاقة الجنسية توجد مع الفرد منذ ولادته . وتبدو في أجزاء كثيرة من الجسم . وهي تتمركز في اجزاء معينة من الجسم حسب مراحل معينة من نمو الفرد وتطوره (Patterson, 1980).

وتحدث عن عدد من المبادىء الأساسية لنظريته في الارشاد:

فالدينامية مفهوم أساسي في التحليل النفسي يفسر الظواهر النفسية على انها محصلة لصراع القوى المتعارضة في داخلنا والقوى الداخلة في الصراع وهي الحوافز الغريزية ذات الأصل البيولوجي (طفرات جنسية وطفرات عدوانية) وحوافز مضادة لها ذات أصل اجتماعي.(بطرس، 2007)

ويقصد بالبنائية: ان كل صراع لا بد وان يتم بين منطقتين او وحدتين فلا صراع داخل الهو Id ولا صراع داخل الانا Ego . بل يكون الصراع بين هاتين المنطقتين.

وتعتمد وجهة نظر العلاج النفسي على نظرية فرويد في الشخصية التي تقول بوجود جوانب ثلاثة لها هي : الهو ، الأنا والأنا الأعلى . ولكل جانب من هذه الجوانب وظائفه في حياة الشخص

وافترض فرويد وجود مناطق شبقية في البدن (لذة شهوية) وان للاطفال حياة جنسية. ورأى بأن الطفل الصغير كائن غريزي مليء بحوافز جنسية كثيرة. وتتركز في هذه المناطق الشبقية عمليات الاستثارة والتهيج. ويتم خفضها او التخلص مما بداخلها من توتر عن طريق فعل معين كالرضاعة مثلا. اما المناطق الشبقية الرئيسية فهي الفم والشرج والاعضاء التناسلية. فتؤدي هذه المناطق دورا مهما بالنسبة لنمو الشخصية . كما تشكل المصادر المهمة الاولى للاستثارة والتهيج التي يتعين على الطفل التعامل معها على نحو يخفض من مستوى التوتر النابع منها. وهي كذلك مصدر لذة اولية في حياته. وتؤدي الافعال المتعلقة بالمناطق الشبقية بالطفل عملها الى ان يختبر ذاته من خلال الصراع مع والديه ومحيطه. وما ينتج عن هذه الصراعات من مشاعر الاحباط والقلق يؤدي بالضرورة الى نمو اساليب من التوافق مع ذاته ومع المحيط.

وقدم فرويد تصورا ديناميا يوضح فيه مفهومه عن **ميكانزمات الدفاع Defense mechanisms** :. فالحفزات الجنسية التي تريد أن تنطلق من الهو وتعيش شعوريا لتشبع وفقا لمبدأ اللذة. الا ان الأنا تريد منعها مستندة الى مبدأ الواقع ومتأثرة بالأنا الأخلاقية. ويرى فرويد ان الميكانزم الدفاعي هو بمثابة القوة الكابتة التي تضعها الأنا لتمنع هذه المكبوتات من الظهور شعوريا. فتلتف حول التعبير المباشر عن الحفزات الجنسية غير المرغوب فيها. وتصبح في صورة مقبولة نوعا. وتقوم بالتوفيق بين الحفزة الجنسية ومتطلبات المجتمع وثقافته. ولا يعد الميكانزم دفاعيا الا اذا تكرر حدوثه مرات ومرات في مواجهة تجارب كثيرة منذ الطفولة. وتعمل هذه الميكانزمات لاشعوريا. كما وأنها تعد بمثابة هروب من مواجهة الواقع عن طريق الانكار والتحريف أو الطمس أو الإخفاء ... الخ. وتشتمل الأساليب الهجومية على (Liebert& Speiglar, 1982). التعويض الزائد : Excessive Compensation، والتبرير : Rationalization ، والإسقاط : Frustration ; التقمص : Identification والنقل : Replacement كما تشتمل الأساليب الانسحابية على: الانطواء الانعزال: Introversion والتخيل وأحلام اليقظة : Fantasy والنكوص : Regression (Thompson, et al.; 2004):

ويعتمد الارشاد والعلاج الفرويدي على عدد من المفاهيم الأساسية المتمثلة في كل من: التداعي الحر أو الترابط الطليق : Free Association والتفسير Interpretation، والتنفيس Catharsis، و المقاومة Resistance. وتعتمد كذلك على نظرة خاصة الى مراحل تطور الفرد تتميز كل منها بتوضع خاص لمركز اللذة او ظهور تأثيرها. ويكون سير المعالجة الفرويدية موجها بالمفاهيم الأساسية معتمداً على كشف ما في اللاشعور واطلاقه ليصبح شعوريا ويدخل بذلك في معرفة الشخص ووعي الحاضر. وعلى الكشف عن خبرات الطفولة والتفاعل بين المعالج والمتعالج في عمليات وسيلتها الرئيسية . التخاطب وأغراضها الوصول تدريجيا إلى إحداث تغيير عميق في البناء الانفعالي للشخص المتعالج . ويحتل كل من التداعي الحر، والتحويل ومواجهته ، والتفسير ، ومواجهة مقاومة المتعالج .

يرى جلاسر صاحب نظرية الارشاد والعلاج النفسي الواقعي ان الانسان ايجابي بسلوكه وفي استخدامه لأساليب حل المشكلات في التعليم. وانه واثق بقدرته في عملية التعلم. وان الناس عقلانيون ولديهم القدرة على استكشاف طاقاتهم للتعلم والنمو. والاستفادة منها. وان الدافع الرئيسي لسلوكه هو محاولته اشباع حاجاته. مشيرا الى ان لدى الانسان حاجتان نفسيتان اساسيتان هما: حاجته الى الحب وان يكون محبوبا. والحاجة الى اهمية الذات. وان الذين يعانون من مشكلات نفسية هم الذين لا يستطيعون اشباع حاجاتهم بطريقة واقعية. وانهم يتصرفون بطريقة غير واقعية وغير صحيحة. وغير مسؤولة أثناء محاولتهم اشباع حاجاتهم . وبناء عليه، فان المسترشد (العميل) هو الشخص الذي يعجز عن اشباع حاجاته ويعاني من عدم القدرة على التكيف، ويسلك سلوكا غير سوي وان كان يرى ان هذا السلوك صحيح وينطوي على معنى معين (الخطيب، 2003).

اعتقد روجز صاحب النظرية الظاهراتية الادراكية المتمركزة حول الحالة في الارشاد ان الطبيعة الانسانية ايجابية. وان الفرد اجتماعي ولديه حوافز تدفعه الى الامام. ويكافح من أجل ان يستخدم وظائفه كاملة. ولخص روجرز وجهة نظره في الطبيعة الانسانية بستة نقاط هي أن الانسان: (Thompson, et al, 2004):

- يستحق الاحترام والوثوق به

- لديه القدرة، وله الحق في توجيه ذاته وتحقيق ذاته، ويستطيع عمل قرارات حكيمة اذا اتيحت له الفرصة.
- يستطيع اختيار قيمه الخاصة
- يستطيع تعلم استخدام المسؤولية بطريقة بناءة
- لديه القدرة على الاهتمام بمشاعره الخاصة وأفكاره وسلوكه
- لديه امكانية التغيير البناء والنمو الشخصي نحو حياة كاملة وسعيدة (تحقيق الذات)

وقد بلور روجرز Carl Rogers طريقته في الارشاد والعلاج النفسي. بهدف مساعدة العميل على النمو النفسي السوي. والى إحداث التطابق بين الذات الواقعية وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي. بمعنى، انه يركز في طريقته العلاجية حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع. (Patterson, 198.)

ويعد بيرلز Perlys أحد مؤسسي العلاج الجشطالتي ضمن مجموعة من علماء نفس الجشطالت أمثال رالف هيفرلاين Ralph hefferline وبول جودمان Paul goodman وتقوم هذه الطريقة العلاجية على مساعدة المرضى النفسيين على ان يتبينوا بأنفسهم انهم ليسوا في حاجة الى الاعتماد على الآخرين. والعمل على ان يكونوا استقلاليين. حتى يتمكنوا من ازالة السدود التي تحول بينهم وبين أن يكونوا بحق أنفسهم. ويرى بيرلز ان أي كائن حي له اعضاء وتنظيم معين وانضباط داخلي. والكائن بطبعه ليس مستقلا عن بيئته. فكل كائن يحتاج لبيئة معينة كي يتناول المواد الاساسية. فنحن جميعا نحتاج الى البيئة الفيزيائية من اجل تبادل الهواء والطعام..الخ. كما نحتاج للبيئة الاجتماعية من اجل تبادل الصداقة والحب والغضب. ونحن (ككائن انساني) نعمل في تناسق متناهي في التعقيد بين كل اجزاء الجسم التي تتفاعل مع بعضها البعض لتكون الكائن.

ان الشخص من وجهة نظر بيرلز يمثل ببساطة جهازا في حالة توازن، وعليه أن يقوم بوظائفه على نحو سليم.وتعادل خبرة عدم التوازن على انها حاجة لتصحيح عدم التوازن هذا والموقف الكثر اهمية هو الذي يتحكم في توجيه السلوك. ونحن بهذا. نصل الى اهم وأطرف ظاهرة في علم الامراض النفسية كله وهي الانضباط الذاتي. في مقابل الانضباط الخاجري. ويشير بيرلز في هذا الصدد ان الوعي في حد ذاته يمكن ان

يكون شافيا. ذلك لأننا بالوعي التكامل تصبح واعيا بهذا الانضباط الذاتي. ونقيض هذا هو مجال الأمراض النفسية. (Corey,2011)

وطور الليز أسلوبه في **العلاج العقلي الانفعالي** خلال سلسلة مقالات نشرها عام 1955 وبإصداره كتاب " العقل والانفعال في العلاج النفسي. ويعد البورت الليز Albort Ellis أول من حاول إدخال العقل والمنطق في عملية الإرشاد والعلاج النفسي

أشار الليز في نظريته العقلانية الانفعالية على ان افكار الانسان هي التي تؤثر في مشاعره وأحيانا توحدها. ويرى ان البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون في آن واحد. وانهم مخلوقات بشرية ولدوا ولديهم نزعات للصراع الداخلي. وانهم يتأثرون بالعائلة والثقافة. وان لديهم استعداد فطري وميل مكتسب لأن يكونوا عقلانيين او ان يكونوا غير عقلانيين. وان البيئة تساعد الافراد في مرحلة طفولتهم لتكوين الافكار غير العقلانية.

يعتقد سكنر أحد علماء المدرسة السلوكية بأن الانسان يمتلك الطاقة الايجابية والطاقة السلبية ولم يهتم ببنية الشخصية. بل كان مهتما بالتأكيد على تغيير السلوك وتعديله وكيفية حدوث ذلك. ولهذا فقد ركز العلاج السلوكي على تحليل سلوك الفرد الظاهري لتحديد عوامله ومكوناته الأساسية الإيجابية والسلبية على السواء. ثم حصر مسببات او مثيرات السلوك السلبي" والتي يطلق عليها عادة بالمنبهات Stimuli ومعالجتها تدريجيا حتى يصل المعالج النفسي إلى مرحلة يضبط فيها لدرجة ملحوظة السلوك السلبي. ومكونا في الوقت نفسه لدى الفرد بديلا إيجابيا له. وقد اشتهر نوعان من المبادئ النفسية السلوكية المستخدمة في العلاج السلوكي. هما:

- **الاشتراط التقليدي البافلوفي:** Classical Conditioning والذي أحدثه العالم الروسي بافلوف. ويتمثل في استبدال المنبه غير المشروط بمنبه مشروط لأغراض علاجية سلوكية . وذلك بإقرانهما معا عدة مرات أو فترات.
- **الاشتراط الفعال:** Operant Conditioning الذي طوره سكنر. ويتلخص ميل الفرد إلى إحداث السلوك وتكراره عند خبرته لنتائج إيجابية والى تقليله أو تجنبه عند خبرته لنتائج سلبية أو غير مستحبة. بمعنى ان نوع النتائج التي يحدثها السلوك قد تعزز وتزيد من حدوثه أو تؤدي إلى تقليله وحذفه.

ويشير مصطلح العلاج السلوكي إلى أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج النفسي. ويعتبر من المحاولات الرائدة في العلاج النفسي للاضطرابات السلوكية بأسرع ما يمكن. وذلك بضبط السلوك المرضي وتعديله. وتنمية السلوك السوي للفرد.

ويرى أقطاب العلاج السلوكي ان المرض النفسي يمثل تجمعات لعادات سلوكية خاطئة مكتسبة. وان هذه العادات السلوكية يمكن علاجها إذا أخضعت لمبادئ العلاج السلوكي وإجراءاته وقوانينه. مركزين بذلك على المشكلة الحالية للسلوك المرضي للمريض وأعراض مرضه النفسي. (Rimm & Masters, 1979)

وصاغ بيرن أفكاره الرئيسية في **الارشاد والعلاج النفسي التبادلي** وتم تجريبها في سيمنار كامل في أوائل الخمسينات . مشيرا إلى انه قد بدأ تطبيق أفكاره هذه في العلاج النفسي بالطريقة التبادلية في خريف عام 1954 مع بعض الإجراءات . وفي عام 1956 ظهرت بوضوح الحاجة إلى مثل هذا اللون من العلاج . والى التعرف على مبادئ التحليل التبادلي واللعب مؤكدا على ضرورة وجود برنامج علاجي منظم لهذا العلاج . وحاجة الفرد الى التواصل والاستجابة من والى الآخرين في عملية تفاعلية . وهذه الحاجة يخصص لها اسم " الجوع أو الاشتهاء المثير Stimulus hunger . ويمر الجوع او الاشتهاء بثلاثة أشكال هي : (باترسون، 1990)

- الشكل الأول الذي تأخذه هذه الحاجة في الطفولة المبكرة هي اشتهاء الملامسة Tactile hunger أو الحاجة إلى الملامسة البدنية اللصيقة والعطف . والقصور او الحرمان من الملامسة البدنية للصغير قد تؤدي الى سرعة الإصابة بالمرض ثم إلى الموت . وتسمى هذه الحالة بالهوسبيتاليزم Hospitalize عند رينيه سبيتز Rene Spitz الذي كان أول من تعرف على هذه الحالة لدى الأطفال الموضوعين في المعاهد الداخلية .وهذه الحاجة إلى الملامسة والملاطفة البدنية والتواصل البدني تستمر مدى الحياة ويجاهد الفرد بصفة دائمة في سبيل الاقتراب البدني من الآخرين . لكنه يتعلم منذ الطفولة المبكرة أنه لا يستطيع أن ينال كل ما يريد . ومن ثم يبدأ البحث عن حلول وسط فيتقبل أشكالا أخرى من التواصل غير البدني.
- ويتحول الاشتهاء أو الجوع إلى الملامسة إلى اشتهاء أو جوع الانتباه والاعتبار والذي يتضمن مجرد الاعتراف بوجوده من جانب الآخرين . ويتضمن الملامسة اللفظية أو

التواصل اللفظي Verbal Touching. وهذا هو الشكل الثاني من أشكال الجوع او الاشتهاء. وهذه الشواهد الدالة على الحاجة إلى الانتباه والاعتبار من الآخرين تسمى ملاطفات Strokes لشبهها بالملاطفات البدنية التي يعامل بها الأطفال الصغار . وتعتبر الملاطفة في أساسها وحدة أساسية في التفاعل الاجتماعي وتبادل الملاطفات يشكل عملية التبادل Transaction.

- أما الشكل الثالث من أشكال الاشتهاء أو الجوع إلى المثير هو الاشتهاء أو الجوع الإنشائي أو التنظيمي Structure hunger أو الحاجة إلى تنظيم وشغل الوقت من أجل تجنب السأم او الملل .

5: تقويم البرنامج الارشادي:

5: 1 المقدمة:

البرنامج الارشادي برنامج مخطط منظم في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (كالمدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها ويقوم بالتخطيط للبرنامج الارشادي وتنفيذه

لقد سعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين . كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية. مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والارشاد.

وبالنظر للظروف التي يعيشها الاطفال والمشكلات التي ينفرد بها والتي قد يعاني منها أثناء تواجده على مقاعد الدراسة. إضافة إلى العديد من المشكلات النمائية الأخرى التي يشترك فيها مع زملائه من ذوي الفئات العمرية المماثلة. فانه يحتاج إلى مساعدة من الآخرين كي يمدو له يد العون من اجتياز المراحل الصعبة التي قد يمر بها. ولعل طالبنا هذا بحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد لأنه يعاني من ظروف دراسية تتسم بالصعوبة. وبحياة أسرية قاسية أحيانا. ولأنه يجد بونا شاسعا بين آماله وطموحاته وتوقعاته وبين واقعه الحياتي الحالي.

إزاء ذلك كله لا تجد مناصا من أن تمد يد العون للآخرين كي لا تهدر جهودهم، وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء، وأن تساعدهم في أن يؤهلوا أنفسهم بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. ويمكنك أن تقدم يد المساعدة لزملائك أفرادا وجماعات من أجل مواجهة المتغيرات الجديدة التي تطرأ عليهم، وأنت قادر بالتأكيد على مساعدتهم كي يعرفوا أنفسهم ويتفهمونها بواقعية. وكي يدركون ظروف حياتهم الحاضرة وإمكانات تطورها مستقبلا.

كل ذلك ونحن نقدم الخدمات الارشادية لمشكلات بسيطة بوسعنا القيام بها. أما عندما يشتد الصراع والاحباط والحرمان حياة بعض الناس في مجتمع من المجتمعات. ويضيق القلق عليهم الخناق. فيعيشون في وحدة وانطواء. ويتطور بهم الحال الى السلبية واللامبالاة. عندئذ يصل الحال الى المرض النفسي الذي يحتاج الى علاج نفسي متخصص. لاحظ، ان كثيرا من الناس يخطئون في تقدير مشكلاتهم واضطراباتهم وتحديد مرضهم. بل ويظن البعض منهم أن أمراضهم النفسية تلك ما هي الا امراض جسمية يمكن علاجها عند طبيب عادي. ومثل هؤلاء بأمس الحاجة الى العلاج النفسي من أجل مساعدتهم في تغيير نمط حياتهم من الضياع الى السعادة والمرح.

5 : 2 أهمية بناء البرنامج الارشادي :

وتبرز اهمية البرنامج الارشادي وحاجتنا الماسة اليه خاصة في فترات الانتقال الحرجة والتغيرات التي تحدث للاسرة، وكذلك التغير الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي، وتغيرات العمل والمهنة ومستويات القلق والتوتر لدى الافراد. ولا بد ان نأخذ بعين الاعتبار عند النظر للبرنامج الارشادي الى النقاط التالية :

- ضرورة اتباع المنهج التنموي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي في الارشاد وجميع تلك المناهج تحتاج الى تخطيط واعداد مسبق خاص بكل واحد من تلك المناهج التنموية والوقائية والعلاجية في الارشاد
- اهمية العمل على جعل الطفل متوافقا سعيدا مرحا في روضته ومدرسته وبين اهله وذويه ومجتمعه. وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق نموه السليم المتوافق.
- وجود تقديم خدمات الرعاية والوقاية خلال مراحل نمو الطفل المتابعة نفسيا واجتماعيا وفيزيولوجيا.
- ضرورة التغلب على مشكلات النمو العادي لدى الاطفال كالمشكلات الانفعالية

ومشكلات التوافق والمشكلات اليومية التي قد يتعرض لها الاطفال في حياتهم اليومية كالغذاء والاخراج والكلام والنوم........الخ.

- ضرورة مساعدة الأطفال في اجتياز مراحل النمو الحرجة في حياتهم وما قد يحدث اثناءها من مشكلات خاصة عند انتقال الطفل من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة التالية.
- أهمية حل المشكلات النفسية أولا بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور عندما لا تجد الحلول او المساعدة في حلها في الوقت المناسب.
- ضرورة التغلب على المشكلات التربوية الخاصة. خاصة ما يتعلق منها بالاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بفئتيها التفوق والاعاقة او التخلف. او الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- ضرورة مواجهة خدمات الارشاد المهني لمواجهة مشكلات الاختيار والاعداد المهني خاصة في مراحل النمو الأولى وتحديد ميول واتجاهات الاطفال المهنية وتطويرها بما يخدم التوافق المهني السليم لشباب الغد.
- أهمية الارشاد الاسري واتصال المدرسة بالأسرة وحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على الطفل وتقديم خدمات التربية الأسرية.

5 : 3 الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الارشادي:

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منا يقدم خدماته الإرشادية لأطفاله دون أن يسميها بهذا الاسم. ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محددة.

5 :3 :1 الأسس العامة في بناء البرنامج الارشادي:

يتميز السلوك الانساني بالثبات النسبي وامكان التنبؤ به، ومرونته للتعديل والتغيير وتنظيم الشخصية وبناء مفهوم ايجابي للذات عنده.

كما السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا. مهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا. وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة. وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثرا بسماتهم الشخصية وبالمعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه.

ولدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها. وزملاؤك أيضا يدركون حاجتهم إلى التوجيه والإرشاد وهم لذلك يسعون إليه باقتناع. وهو أمر بالغ الأهمية. ومن أجل ذلك. لا يمكنك تقديم شيء لزملائك إذا لم يكونوا مستعدين لتقبله.

والتوجيه والإرشاد يعتبران حاجة نفسية هامة لدى الفرد. ومن مطالب النمو السوي للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه. من كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات محددة والمتفوقون في حياتهم أيضاً وواجبنا كأخصائيين نفسيين توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية في مراكز عملنا بحيث تساهم في تطوير زملائنا تربوياً وشخصياً كمجموعات وأفرادا.

ويعتبر حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ الهامة في التوجيه والارشاد. وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار من بين الأبدال المتوافرة لديه . والشخص العادي يختار لنفسه بديلا سليما من بين أبدال مرغوب فيها. وأنت أيضا لا تقدم لزملائك حلولا جاهزة ولكن تساعدهم في اقتراح الحلول واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه .

إن أحد مبادئ الإرشاد الرئيسية قائمة على تقبل المرشد للطالب المسترشد كما هو ودون شروط. والمرشد لا يحقق مع المسترشد ولا يصدر أحكاما فيما يتصل بسلوك طلبته بل عليه أن يكون صبورا واسع الصدر يشعر الطالب المسترشد بالطمأنينة والتفهم. مع ملاحظة انه وان كان يتقبل الطالب المسترشد كما هو. فانه يسعى إلى تعديل سلوكه المرضى في الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه.

وعملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال حياة الفرد. وهي غير محددة بمراحل وانما تبدأ في الأسرة قبل دخول الطفل مدرسته. وتستمر على مقاعد المدرسة وفي الجامعة والمعمل. فهي مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة. ولهذا فان العملية الإرشادية تسعى لتقديم خدمات وقائية وعلاجية من جهة وخدمات نمائية من جهة أخرى.

5: 3: 2 الأسس الفلسفية في بناء البرنامج الارشادي:

يبدأ البرنامج الارشادي من الفرد وللفرد من حيث الافادة والتطبيق. بحيث يسعى الى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه. وما يتعارف عليه افراده من عادات وتقاليد ومعتقدات. وأن مبدأ التوجيه الذي يقوم عليه مؤداه ان الانسان حر في تحديد اهدافه والعمل على تحقيقها. ووظيفة الموجه هو في مساعدته على القيام بذلك.

بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده. فالهدف من التوجيه اذن هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبو ودون اكراه. وان يحترم الموجه حق الفرد في تحديده لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الاهداف.

5. 3. 3 الأسس النفسية في بناء البرنامج الارشادي:

يستند البرنامج الارشادي على مجموعة من المبادىء والمسلمات النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الاشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم
- يوجد في داخل الفرد الواحد ألوان شتى من الاختلاف في خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية للفرد. وانها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.
- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على البعض الآخر. ولذلك فانه لا بد من مراعاة نمو الشخصية الانسانية مراعاة تامة حيث ان جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- وفي كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد. تنشأ لديه كثير من الحاجات التي تتطلب الاشباع . ولا بد من مراعاة اشباعها مع الاخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والاصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- تعتبر عملية الارشاد عملية تعلم. ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة. وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله. والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا.

5. 3. 4 الأسس الاجتماعية في بناء البرنامج الارشادي:

يقوم البرنامج الارشادي على مجموعة من الاسس والمبادىء التربوية والاجتماعية المتمثلة في الآتي:

- يهتم البرنامج الارشادي باشباع حاجات الفرد التي تنشأ في مجالات الحياة المختلفة وفي ابعاد النمو المختلفة. وان عمليتي التوجيه والتعلم تكمل كل منهما الاخرى. بحيث تساعد عملية التوجيه على جعل عملية التعليم اكثر فاعلية. وتنبه المنهج وطريقة التدريس الى العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.

- يستند البرنامج الارشادي الى خدمات قائمة على اسس واهداف واضحة وهي ليست جزءاى من المنهج المدرسي بل ان خدمات التوجيه تستغل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها. كما تقوم بدور فعال في تعديل المنهج وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق اهداف التوجيه.
- ان تعاون المرشد النفسي مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الامور الضرورية لانجاح عملية الارشاد. وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.
- لا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة. فالى جانب الاهتمام به كفرد. تقدم له وحده خدمات التوجيه والارشاد في صورة التوجيه الفردي. نجد ان خدمات التوجيه والارشاد تهتم به ايضا باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأسرة والجيران والاصدقاء والمجتمع المحلي والقومي والعالمي. ولا بد من تخطيط خدمات في التوجيه الجمعي. ومن الضروري ان يفهم الفرد دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي اليها. وتعتبر عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع هذه، هي المحور الاساسي لعملية التوجيه والارشاد النفسي.
- تعتبر المدرسة من اكثر المجالات الاجتماعية اهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلا او مراهقا او شابا. وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة اخصائيين مدربين او عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي. بحيث تصدر عن هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية.
- لا بد من مشاركة الاباء وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه. بحيث تؤدي هذه المشاركة الى تنسيق التعاون بين المدرسة (باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية الرسمية في الدولة) وبين المؤسسات الاجتماعية الاخرى المسؤولة عن تربية الطفل تربية غير مقصودة.

5: 3: 5 الأسس الفنية والأخلاقية في بناء البرنامج الارشادي:

هناك بعض الأسس والمبادىء مشتقة من طبيعة عملية التوجيه والارشاد ومن المجال الذي يعمل فيه المرشد النفسي تشتمل على الأتي:

- على المرشد النفسي ان يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها وان يستخدم كل ما لديه من وسائل وامكانيات لمساعدته على حلها.
- على المرشد النفسي ان يكون مرنا في اتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه.

- على المرشد النفسي ان يحافظ على سر مهنته وان يضع سجلاته وتقاريرها في مكان أمين، ولا يفشي اية معلومات تتعلق بالافراد الذين يوجههم الا في اطار الاجتماعات المهنية مع الاخصائيين حتى يحصل للافراد على مساعدات معينة، يحتاجون اليها كالمساعدات الاجتماعية او الطبية او النفسية.
- على المرشد النفسي ان يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه.
- على المرشد النفسي ان يساعد العميل على ان يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها.
- ينبغي ان يكون القرار النهائي في أية عملية توجيه صادرا عن العميل وبناء على اختياره الحر وعلى مسؤوليته.
- يجب ان تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل ومناسبتها له. ينبغي تحويل العميل الى الاخصائيين الاخرين اذا ما تطلب الامر ذلك. وان لا يتدخل المرشد النفسي او مساعديه الا بالقدر الذي يوضح فيه الفرد جميع احتمالات النجاح او الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة.

سادسا: الأسس العصبية والفسيولوجية للبرنامج الارشادي:

ان الخصائص الفكرية للانسان والخصائص السلوكية ارتبطت بتركيبته الفسيولوجية. ومن خلال الدراسات المستفيضة للدماغ والمكونات الاخرى للجسم استطاع العلماء اكتشاف اشياء مدهشة لدى الانسان يمكن عرضها في الآتي: (Rathus, 1987):

- **الخلايا العصبية (العصبونات) Neurons**: وهي اللبنات الاساسية في تكوين الجهاز العصبي فهنالك مليارات من العصبونات في الجسم تنقل الرسائل في الجسم بأشكالها المختلفة.
- **الجهاز العصبي The nervous system**: ترتبط العصبونات لتشكل الجهاز العصبي بأقسامه المختلفة المسؤولة عن حركة العضلات، الاحساس، والوظائف الاتوماتيكية كالتنفس وافراز الهرمونات بالاضافة الى الظواهر النفسية كالافكار والمشاعر.
- **القشرة الدماغية The cerebral cortex** : وهي عبارة عن كتلة كبيرة ذات تلافيف كبيرة داخل الرأس وهذه القشرة الدماغية هي التي تميز الانسان عن غيره من الحيوانات.

- جهاز الغدد الصم **The endocrine system** : وهو يعمل عن طريق الهرمونات التي تنظم كثيرا من الوظائف تشمل النمو او غيره.
- الوراثة **Heredity** : في كل خلية من جسمك هنالك مئات الالاف من الجينات وهي التي تقرر اي نوع من المخلوقات ستكون. ويشمل ذلك لون الشعر وتكوينك بأن يكون لك ارجل وأيدي أم اجنحة للطيران.

5 : 4 الخدمات التي يقدمها البرنامج الارشادي:

هناك عدد من الخدمات الارشادية التي يقدمها البرنامج الارشادي للأطفال في مختلف مراحل النمو المتتابعة. ومن ابرز هذه الخدمات ما يلي:

أولا: الخدمات العلاجية:

تهدف الخدمات العلاجية للاطفال الى توفير جو نفسي آمن للطفل يشعر من خلاله بالدفء والاهتمام دون خوف او وجل. كما تسعى هذه الخدمات الى التغلب على المشكلات النفسية التي قد يعانون منها.

ثانيا: الخدمات التربوية:

وتسعى الخدمات التربوية الى التعرف على قدرات الاطفال وتشخيص حالات التأخر الدراسي وعلاجها خاصة ممن يعاني من صعوبات في التعلم. وتقديم البرامج التربوية الهادفة التي تتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم.

ثالثا: الخدمات الاسرية:

تنصب الخدمات الاسرية على دراسة العلاقات بين اعضاء الاسرة الواحدة والعمل على تغييرها بما يحقق النماء الايجابي للابناء والتوافق السليم لكل اعضاء الاسرة بمن فيهم الأبوين.

رابعا: الخدمات الصحية:

يهتم الارشاد النفسي كذلك بصحة الطفل واجراء الفحوص الدورية المتابعة كلما انتقل من مرحلة نمائية الى مرحلة نمائية جديدة. وتعليم الطفل العادات الصحية السليمة. بتدريبه على احداث السلوكيات السوية. وارشاد الابوين نحو تعليم اطفالهم العادات الصحية السليمة. وتسعى مراكز الارشاد النفسي التربوي في المؤسسات

التعليمية الى العمل على زيادة الوحدات الصحية التي تقوم بالعناية وحماية الاطفال من أي خلل او اضطراب يصيبهم.

خامسا: الخدمات النمائية:

كما يعنى الارشاد النفسي بتقديم خدمات الرعاية النمائية في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل بما يحقق التوافق السليم له واتاحة الفرصة لاستكشاف البيئة من حوله والعمل على تحقيق مطالب النمو في مختلف المراحل النمائية المتتابعة.

سادسا: الخدمات الاجتماعية:

ومن الضروري الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للطفل واكسابه الاستجابات السلوكية الاجتماعية المناسبة لقيم وعادات وتقاليد المجتمع ومعاييره وتعديل الاتجاهات السلبية للوالدين نحو طفلهما وتدعيم العلاقات بين كل من الطفل ووالديه واخوته واقرانه وجيرانه. وابعاده عن مصادقة اقران السوء الى جانب الاهتمام بالنواحي الروحية والاخلاقية من خلال تزويده بالقيم الدينية والأخلاقية.

5: 5 التخطيط لبناء البرنامج الارشادي:

أن اول عمل في البرنامج الارشادي هو التخطيط لبناء برنامج واقعي وفي حدود الامكانات المتاحة. يلبي طموحات العمل الارشادي في الحد من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال. تقوم لجنة الارشاد وليس شخصا واحدا.

ويقوم التخطيط لبناء البرنامج الارشادي على اسس نفسية وتربوية وادارية يلبي حاجات الطفل خلال مراحل نموه وتطوره. ويتبع الخطوات التالية:

5: 5: 1 تحديد الاهداف:

للبرنامج الارشادي **أهداف عامة** تتحدد في هدفين اثنين هما: **هدف علاجي** يهدف الى خفض الاضطرابات لدى الاطفال من خلال تدريبهم على استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية المتضمنة في البرنامج. **وهدف وقائي**: يكتسب الطفل بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديهم مستقبلا.

أما الاهداف الاجرائية. فتتحقق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة. والواجبات المنزلية والتي يكلف بها الأطفال والمتعلقة بالمواقف المثيرة للاضطرابات لديهم. وعليه، فان الاهداف الاجرائية تشتمل على الآتي:

- التعرف على الدور الذي يؤديه في الحياة وما يسببه من مشكلات
- اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة المثيرة لبعض الاضطرابات لديهم. باستخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تم تعلمها في البرنامج.
- التدريب على استخدام بعض الاساليب السلوكية والتي تم تعلمها أثناء تطبيق البرنامج. من اجل المساعدة في التغلب على المواقف السلبية المسببة للاضطرابات.
- التعرف على الدور الذي يؤديه الاسترخاء العضلي في خفض التوتر والاضطراب ومن ثم التدريب على استخدامه في مواجهة المواقف المثيرة لهذه الاضطرابات لديهم.

5: 5: 2 تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الأهداف:

يحدد فريق الارشاد الذي يقوم ببناء البرنامج الارشاد الامكانات المتاحة والمتوفرة لبناء البرنامج الارشادي المطلوب. كما يحدد الفريق امكانية الاستعانة بخبرات الاخرين في هذا المجال سواء كان ذلك الاستعانة بالافراد او بمؤسسات الرعاية الصحية والعيادات ومراكز الارشاد في البيئة المحلية. وكذلك تحديد الاختبارات والمقاييس التي يتطلبها العمل الارشادي.

5: 5: 3 تحديد الفنيات التي يمكن استخدامها في البرنامج الارشادي:

يستخدم المرشدون النفسيون فنيات ارشادية يتم اتقانها من قبلهم وفقا لظروف الحالة والفنيات التي تناسبها بحيث يختار المرشد النفسي واحدة او اكثر من فنيات الارشاد النفسي التالية (بطرس ، 2007):

اولا: التحكم الذاتي Self control:

يهدف هذا الاجراء الى تعليم الطفل مواجهة المثيرات المسببة للضغط والافكار المرتبطة بها. ومحاولة ايقافها ثم الاسترخاء وتعزيز الذات. وتركز اساليب الارشاد ذات المنحى المعرفي السلوكي على افكار الطفل ودورها في استمرار الاضطراب. ويطلب الى الطفل ملاحظة افكاره في مواقف متنوعة مثيرة لهذا الاضطراب. ثم تعليمه كيف يغير هذه الافكار. وضع مكانها افكارا غير قلقة. فالبرنامج الارشاد القائم على المنحى المعرفي السلوكي اذن يؤكد على تعليم الطفل اولا كيف يعرف ويلاحظ تصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمشاعر والافكار. ومتى استطاع التعرف على

الافصاح الذاتي غير المتوافق فانه سيعمل على ايجاد تصريحات تساعده في خفض اضطرابه بمساعدة المرشد النفسي.

ثانيا: التدرب على اسلوب حل المشكلات Problem solving :

التدرب على اسلوب حل المشكلات اجراء اكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل من دزريلا وجولد D'zurilla & Gold ويتكون من عدة خطوات تشتمل على كل من:

- تعريف المشكلة
- تحديد الاحتياجات الخاصة بحلها
- توليد البدائل التي يمكن استخدامها
- تقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها
- التحقق من النتائج.

وتشير الدراسات التي اجريت على فنية الارشاد هذه انها استخدمت بنجاح مع الاطفال . حيث تم تطوير سلسلة من مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي. كما ان هذا الاجراء يساعد الاطفال في ادراك مشكلاتهم ومن ثم تشجيعهم على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة.

ثالثا: الواجبات المنزلية Assignment:

الواجبات المنزلية هي تلك التي كان يكلف بها الاطفال ككتابة المواقف المثيرة للقلق لديهم وما يرتبط بها من افكار واعراض مختلفة.

رابعا: التحصين التدريجي Systematic desensitization :

يتمثل التحصين التدريجي في محاولة ازالة الاستجابة المرضية (كالخوف او القلق مثلا) تدريجيا من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض لها. وقد استخدم عدد من علماء النفس هذا الاسلوب في بحوثهم المتعلقة بالعلاج النفسي ومنهم: وولبي Wolpe ، وبالقوف Pavlov وهل Hull.

الا ان هذا الاجراء يتطلب من الطفل ان يكون قادرا على تحديد الاستجابات المتعارضة مع اضطراباته ثم تقسيمها الى مواقف فرعية صغيرة متدرجة بحسب شدتها. بحيث تبدأ بأقلها اثارة لمخاوف الطفل. ثم تعريضه للمواقف المخيفة تدريجيا.

خامسا: الاسترخاء Relaxation:

يشير الاسترخاء الى توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. ويؤدي هذا الاجراء الى فوائد علاجية ملموسة خاصة للاشخاص الذين يعانون من القلق. وقد اثبت هذا الاجراء فعاليته لدى الاطفال من خلال تعلمهم كيف يقللون الشعور المنفر المرتبط بالاضطراب لديهم.

سادسا: النمذجة Modeling:

للنمذجة أهمية كبيرة في العلاج المعرفي – السلوكي حيث يتمالتركيز من خلاله على فكرة ان السلوك يمكن ان يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج. فقد اشار باندورا Bandura في نظريته عن التعلم الاجتماعي أن الاطفال يتعلمون كما هائلا من السلوكيات عن طريق الملاحظة او مشاهدة الاخرين. والطفل المضطرب سلوكيا يتعلم مثل هذا السلوك من خلال ملاحظته لنمط السلوك المضطرب من الاخرين.

سابعا: لعب الدور Role playing:

لعب الدور احد اساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الطفل على اداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. كما يعتبر لعب الدور جزءا هاما في العلاج المعرفي السلوكي للاطفال بحيث يعطي للطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش واختبار الحلول المتعددة لمشكلاته.

ثامنا: التعزيز Reinforcement:

يستخدم هذا الاجراء بتقديم التعزيز للطفل عند ادائه للمهارات المرغوب فيه. وقد صاغ منظروا العلاج السلوكي جداول للتعزيز المادية والمعنوية يمكن استخدامها من اجل تقوية السلوك المرغوب فيه او تعديله او صيانته كما يستخدم ايضا في اطفاء السلوك غير المرغوب فيه.

5. 5. 4 تحديد ميزانية البرنامج الارشادي:

وعلى فريق الارشاد ان يحدد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج الارشادي في ضوء الوسائل والامكانات الموجودة والمطلوبة والفنيات المستخدمة وما يلزم من مختبرات وأجهزة.

5: 5: 5 تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج :

وعلى فريق الارشاد ايضا تحديد الخطوات الاساسية والاولويات وتحديد بدايات ونهايات البرنامج والمدى الزمني المستغرق لتنفيذه وذلك بهدف تجنب الانزلاق الى خطوط فرعية قد لا تؤدي الى تحقيق اهداف البرنامج الارشادي المأمولة.

وعلى القائمين على التخطيط للبرنامج الارشادي اتخاذ الاجراءات التالية (حامد زهران، 1998، ص: 508):

- ضمان تعاون جميع اعضاء فريق الارشاد في المؤسسة من اجل العمل على نجاح الهملية الارشادية وتحقيق اهدافها المأمولة
- تحديد الاختصاصات بين الاخصائيين والعاملين
- تحديد خطة زمنية للتنفيذ وتقديم خدمات الارشاد
- تحديد كيفية بدء عملية التنفيذ وتحديد زمن البدء بدقة وحكمة، فنجاح الخطوة الاولى في التنفيذ يتوقف عليها نجاح الخطوات التالية.
- تحديد اجتماعات دورية لفريق البرنامج الارشادي لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ وتحديد المشكلات التي واجهتهم خلال تلك المراحل من اجل التغلب عليها في المراحل التالية واستئناف عملية التنفيذ
- استخدام الوسائل المتطورة واتباع الطرق الحديثة في تنيفذ البرنامج

5: 5: 6 تحديد اجراءات تقييم البرنامج الارشادي:

التقييم عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج الارشادي ومدى نجاحه او فشله في تحقيق الاهداف المأمولة. وهو كذلك عملية جماعية تعاونية يشترك فيها كافة المسؤولين عن البرنامج الارشادي تخطيطا وتمويلا وتنفيذا. والتقييم كذلك عملية مستمرة وشاملة من بداية التخطيط وفي اثناء التنفيذ وحتى نهايته.

ولتقييم البرنامج الارشادي عدد من الخطوات الاجرائية التي يقوم المسؤولون عن البرنامج الارشادي باتباعها :

أولا: تحديد أسئلة التقييم والاجابة عنها.

- الى اي حد ثبت ان التخطيط كان موفقا؟
- هل تحققت أهداف التوجيه والارشاد؟
- الى اي حد يتكامل البرنامج الارشادي مع البرنامج العام للمؤسسة؟

- هل قامت الادارة بدورها في البرنامج الارشادي؟
- هل قامت الادارة بدورها في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل توافر الاخصائيون المطلوبون؟
- هل تقبل الاخصائيون البرنامج الارشادي بكليته وشموليته؟
- هل اشترك الاخصائيون كل حسب تخصصه في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل احترم كل من الاخصائيين تخصصه وتخصص فريق العمل المشارك في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل قام المعلمون – في حالة نقص المرشدين أو اي عضو في فريق تنفيذ البرنامج البرنامج الارشادي بسد النقص الحاص والقيام بواجباتهم الارشادية؟
- أي الخدمات التي قدمه المعلمون او يمكن تقديمها لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
- كيف قام المعلمون بالخدمات الارشادية؟
- هل توافرت الميزانية المالية المطلوبة لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل توافر الزمن المطلوب لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل توافر المكان الملائم لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
- هل توافرت الوسائل المناسبة لعملية الارشاد؟
- هل تم تنفيذ الاجراءات الفعالة في عملية الارشاد؟
- هل قدمت كل انواع الخدمات الارشادية بالكفاءة والفاعلية المطلوبة؟
- هل تمت البحوث العلمية المسحية اللازمة للبرنامج الارشادي؟
- هل تمت الاستفادة بنتائج البحوث والعمل بتوصياتها؟
- ما المشكلات التي تعرض لها البرنامج الارشادي قبل وفي اثناء وبعد التنفيذ؟
- الى اي حد امكن التغلب على هذه المشكلات؟
- الى اي حد افاد البرنامج المسؤولين عنه والعاملين فيه؟

ثانيا: تحديد معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.

حدد كل من شيرتزر وستون (Shertzer & Stone, 1974) عددا من المعايير التي تقييم البرنامج الارشادي من خلالها وهي:

- نقص المشكلات الشخصية والانفعالية وزيادة التوافق الشخصي
- انخفاض قلق التحصيل. وتحسين التحصيل الدراسي. ونقص التخلف الدراسي وانخفاض قلق الامتحان ونقص الرسوب ونقص التسرب.

- قلة التغيرات في الخطط التربوية والمهنية وتحقيق الاختيار التربوي والاختيار المهني الموفق.
- نقص مشكلات النظام. وزيادة الانتظام وتحسن الاتجاهات والسلوك والشعور بالأمن والاستقرار.
- شعور العملاء بالرضا عن البرنامج وعن عملية الارشاد بصفة عامة حين يشملهم جميعا ويقدم الخدمات بكفاءة ونجاح.
- رضى الوالدين وزيادة ثقتهما في البرنامج الارشاديز وتعانهما مع المسؤولين في انجاحه
- رضى المسؤولين عن النتائج التي يتم التوصل اليها في البرنامج الارشادي
- زيادة استخدام الخدمات الارشادية وزيادة الاقبال عليها.
- زيادة اهتمام المسؤولين عن البرنامج الارشادي. وارتفاع الروح المعنوية وزيادة حماسهم لتحقيق المزيد من النجاح

ثالثا: تحديد طرق التقييم ووسائله:

توجد طرق عديدة لتقويم البرنامج الارشادي يشيع استخدامها في الارشاد النفسي ومن ابرزها:

- **الدراسات والبحوث**: تجري الدراسات والبحوث المسحية لتقييم الخدمات والميزانية واسلوب التنفيذ والمشكلات ....الخ. ويستخدم في ذلك استطلاعات رأي العملاء والعاملين واولياء امور الاطفال وغيرهم من افراد المجتمع.
- **مقارنة طرق الارشاد المختلفة**: على الرغم من ان كل الطرق تؤدي الى التوافق الا انه من المستحسن مقارنة كل الطرق لتحديد اي تلك الطرق تناسب الحالة التي نحن بصدد تطبيق البرنامج الارشادي عليها.
- **دراسة التغييرات السلوكية**: يمكن التعرف على مدى التغير الذي احدثه خدمات البرنامج الارشادي لدى الاطفال الذين تلقوا خدمات البرنامج الارشادي عن طريق اجراء المقارنات القبلية والبعدية للتغيرات السلوكية باستخدام جداول ملاحظة السلوك والاختبارات والمقاييس التي تمت الاشارة اليها في صفحات سابقة.
- **متابعة النجاح الفعلي للعملاء**: يمكن التأكد من نجاح البرنامج الارشادي عن طريق متابعة الحالات التي تلقت خدمات البرنامج الارشادي والتأكد من مدى

الفائدة التي تحققت لهم ومدى التغير الذي احدثه البرنامج الارشادي في حياتهم الشخصية وتعليمهم.

- **رأي العاملين**: يمكن استخدام التقويم الذاتي لمدى نجاح البرنامج الارشادي مع العاملين فيه. والذين يمتلكون القدرة على النقد الذاتي البناء، ونقد الامكانات ونظام العمل كفريق في البرنامج الارشادي.
- **رأي العملاء**: يؤخذ رأي العملاء باعتبارهم اصحاب المصلحة الحقيقية فينجاح البرنامج. والذين يقدرون مدى فاعلية البرنامج ومدى الفائدة التي تحققت لهم منه.

رابعا: تحليل عملية التقييم وتفسيرها:

يمكن تحليل عملية التقييم في البرنامج الارشادي من خلال جمع المعلومات اللازمة لذلك عن طريق استخدام جداول الملاحظة وتطبيق الاختبارات والمقاييس قبل وفي اثناء وبعد تنفيذ البرنامج الارشادي، واجراء المقارنات بين مراحل التطبيق المختلفة باستخدام الاساليب الاحصائية الخاصة بذلك. ويمكن للعاملين في البرنامج الارشادي التأكد من مستويات الدلالة الاحصائية باستخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء ودلالته فيما اذا كانت الفروق (Thompson, et al.; 2004):

- ليست لها دلالة احصائية (غير دالة)
- لها دلالة احصائية (عند 0.05 فقط)
- لها دلالة احصائية كبيرة (عند 0.01)

خامسا: اقتراح خطوات تقويم واصلاح من اجل تدعيم البرنامج الارشادي او تطويره وتعديله في ضوء ما تفرز عنه نتائج عملية التقويم.

6 : 5 نموذج مقترح لبرنامج ارشادي:

صاغ كل من شو وتويل Shaw & Tuel نموذجا لبرنامج ارشادي من ستة اختبارات عملية مشتقة من ثلاثة اسئلة رئيسية هي: من؟ متى؟ وكيف؟ وقد اشتمل هذا البرنامج على بعدين رئيسين هما(زهران، 2005):

أولا: البعد الرأسي: ويتراوح بين التركيز غير المباشر والتركيز المباشر

ثانيا: البعد الافقي: وهو بعد نمو الشخصية وفيه توجد خدمات البرنامج نحو كل من:

- الوقاية الانتقالية (التعرف المبكر)
- التشخيص والعلاج

وتوضح المزاوجة بين بعدي البرنامج الارشادي الاطار العام لنموذج برنامج الارشاد النفسي وهو على النحو التالي:

أ – مستوى التركيز غير المباشر (تعديل البيئة):

- تحسين المناخ التربوي كخدمة وقائية عامة لجميع التلاميذ
- رعاية تلاميذ يتم اختيارهم ممن يحتمل انهم يعانون من صعوبات في التعلم او يعانون من انحراف ما. كخدة وقائية انتقالية للتعرف المبكر
- العلاج البيئي مع الاهتمام بالاشخاص المهمين كالوالدين. وانشاء فصول خاصة مثلا كخدمة تشخيص وعلاج المرضى.

ب – مستوى التركيز المباشر (المستوى الشخصي):

- برنامج صحة نفسية للوقاية العامة لجميع التلاميذ
- ارشاد تلاميذ مختارين كوقاية انتقائية عن طريق التعرف المبكر عليهم
- علاج نفسي للذين يحتاجونه

وقدم بطرس (2007) نموذجا لبرنامج ارشادي يهدف الى خفض مستوى الاضطرابات النفسية عند الاطفال. يمثله الجدول التالي:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	الفنيات السلوكية	الفنيات المعرفية
الأولى	التعارف بين المرشد والاطفال	1	50 دقيقة	التعزيز	
الثانية	عرض محتوى البرنامج	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية
من الثالثة وحتى السادسة	الاضطرابات النفسية في مواقف الحياة اليومية	4	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة	الواجبات المنزلية الافصاح الذاتي
السابعة	التدريب على الاسترخاء	1	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز/ تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية الافصاح الذاتي
الثامنة	الحوار الذاتي ودوره في المواقف المثيرة للاضطرابات النفسية	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	الفنيات السلوكية	الفنيات المعرفية
التاسعة	تعديل الحديث الذاتي السلبي الى حديث ذاتي ايجابي	1	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز/ تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية الافصاح الذاتي
العاشرة والحادية عشرة	تنمية اسلوب حل المشكلة للتحكم في الاضطرابات النفسية	1	50 دقيقة	لعب الدور التمذجة والتعزيز/ تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية اسلوب حل المشكلات
الثانية عشر والثالثة عشر	التقييم والمكافأة الذاتية ودورها في التحكم في الاضطرابات النفسية	2	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز/ تدريب الاسترخاء	تقييم ومكافآت الذات الواجبات المنزلية
الرابعة عشر والخامسة عشر	تقديم خطة التغلب على الاضطرابات النفسية	2	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية
السادسة عشر	التحصين التدريجي	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز التحصين التدريجي	التحكم الذاتي
من السابعة عشر الى السدسة والعشرين	تقديم التحصين التدريجي	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز التحصين التدريجي	التحكم الذاتي
السابعة والعشرين	الجلسة الختامية	1	50 دقيقة	التعزيز	
الثامنة والعشرين	جلسة التقييم	1	50 دقيقة	التعزيز	

6: قائمة المراجع:

- باترسون، س. هـ. (1990). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. (القسم الثاني) ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. الكويت: دار القلم. 1990
- باترسون، س. هـ.(1981). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. (القسم الأول) ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. الكويت: دار القلم. 1981
- بطرس ، حافظ بطرس(2007). **ارشاد الأطفال العاديين**. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع
- حسان، شفيق فلاح (1998). اساسيات علم النفس التطوري. بيروت: دار الجيل.
- الخطيب، صالح احمد (2003). **الارشاد النفسي في المدرسة: أسسه – نظرياته – تطبيقاته**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). **التوجيه والارشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.
- الشناوي، محمد محروس (1998). **التخلف العقلي: الأسباب، التشخيص، البرامج**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- صادق، آمال وابو حطب، فؤاد (1999). **نمو الانسان: من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- الطواب، سيد محمود (1995). **النمو الانساني: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية
- **عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد (2001)**. علم نفس النمو: الأسس والنظريات. **القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.**
- عيسى، ايفا ل(1993).: **المرشد العملي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة**. ترجمة عبد العزيز الدخيل وآخرون. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج. 1993
- كوري، جيرالد (1985). **الارشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق**. ترجمة طالب الخفاجي، مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية للنشر والتوزيع
- ملحم، سامي محمد (2011). علم نفس النمو: دورة حياة الانسان. عمان : دار الفكر: ناشرون وموزعون
- هنا، عطية محمود ، وهنا محمود سامي (1976). **علم النفس الإكلينيكي: التشخيص النفسي**، الجزء الأول، القاهرة: دار النهضة العربية.

- Ashrof, S., & Zambone, A.;(1980). **Mainstreaming children with visual impairments**. J. of Research and development in education. 13, 22 – 36.
- , Bandura, A. (1993). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44(9).
- Berk, L. E.;(2007). **Infants, children, and adolescents.** (4th ed).Boston: Allyn & Bacon.
- Biehler, R. F.; (2001). **Developmental psychology: An introduction.** Boston: Houghton Mifflin company.
- Binger, J. J.;(2003). **Human development: A life – span approach.** New York: MacMillan 1983.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80 (2), 139-148
- Brookhart, S., (2008). **The Power of Formative Assessment.** VA. ASCD
- Campos, J. & O'Hern, J. (2007). **How does formative assessment empower students in their learning?** Retrieved Sep. 8, 2008, from http://www.lib.ncsu.edu
- Capper, J. (1996). **Testing to Learn,** Learning to Test. IRA, NW
- Carson, C. C., et al.;(2000) **Abnormal Psychology and Modern Life.**, Boston: Allyn and Bacon.
- Clarke, S. (2005). **Formative Assessment in the Secondary Classroom**. London: Hodder Murray
- Cohen, G.;(2009). **The Psychology of Cognition**,(2nd ed) Academic Press, New York.
- Corey, G.;(2011). **Case Approach to Counseling and Psychotherapy.** Monterey: California: Brooks/Cole Publishing Company. 1982.
- Davison, G. C., & Neale, J. M.;(2004). **Abnormal psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Dodwell, P. C.;(2003). **Causes of behavior and explanation in psychology**. J. of mind, N. 5, PP: 1 – 15.
- **Goodwin, H. L., & Klausmeier, H. J.;(2005).** Facilitating student learning: An introduction to educational psychology. **New York: Harber & Row publishers.**
- Heritage, M. (2007). **Formative Assessment : what do teachers need to know and do?** Phi Delta Kappan, 140-145
- Hetherington, M., & Parke, D.; (2006). Child psychology.. New York: MacGraw – Hill.
- Atkinson, R. C. , et al;(2005). **Introduction to Psychology** Harcourt Brace Jovanovich, INC.

- Hurlock, E. B.;(1998). **Child development.** New York: McGraw - Hill book company.
- Ivey, A. E., et al.;(2007). **Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice**. (2nde ed) New York: Prentice – Hall International Editions.
- Kirk, S. et al. ;(1993). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin.
- Klausmier, H. J. & Goodwin, W. ;(2001). ***Learning and Human Abilities*** Harper International Edition. NewYork.
- Leahy, S. Lyon, C. Thompson, M. & William, D. (2008). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational Leadership. 63,3,pp.19-25
- Lee, V., & Gupta, P.D.;(1998). **Children's cognitive and language development**. Oxford, UK: Blackwell publishers ltd.
- Lerener L., & Hultsch, F.;(1993). **Human development**. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Liebert, R. M.; & Spiegler, M. D**.;(2002). Personality: Strategies Issues.** Illinois: The Dorsey press, Miller, P. H.;(1993). **Theories of developmental psychology**. New York: W. H., Freema.
- Macmillan, D. L.; (2007). **Mental retardation in school and society**. Boston: Little brown and company. 1996.
- Mc Candless, B.;(2006). **Children and Adolescents: Behavior and development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McAuley, R., & McAuley, P.;(2006). **Child behavior problems: An empirical approach to management**. London: The MACMILLAN Press ltd.
- **Miller, P. H.;(1993).** Theories of developmental psychology. **New York: W. H., Freema.**
- Owens, K.;(2002). **Child & Adolescent development: An integrated approach**. Aust.: Wadsworth: Thomas learning.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W.;(2006). **A child's world.** (7^{th} ed). New York: McGraw - Hill, INC.
- Peterson. C.;(2003). **Introduction to psychology**. New York: Harper Collins publishers
- Popham, J. W., (2008). Transformative Assessment. VA. ASCD
- Rathus, S. A.;(2002). Psychology In the millennium. New York: Hartcourt college publishers. 2002
- Roediger III, H. L., et al.;(2007). **Psychology.** Boston: Little Brown and co.
- Rotter B. Julian;(1994). **Clinical Psychology**, Prentice - Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey U. S. A.

- Rutter, M. L.;(1997). **Methylphenidate in hyperkinetic children**: Differences in dose effective on learning and social behavior science. 198, 1274 - 1276.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goal and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology, 18,337-354
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26 (3 & 4), 207 – 231
- Shertzer, B., & Stone, S. C.; (1998). **Fundamentals of counseling**. New York: Houghton Mifflin company. 1974.
- Smith, C.;(2002). **Learning disabilities: Past & Present**. J. of learning disabilities; v26, n1, p97 – 114, jan, 2002.
- Stiggins, J., Chappius, S. & Arter, (2004). **Assessment for learning**: An Action Guide for School Leaders. Portland
- Stiggins, R. J. (2005). **Student – involved assessment for learning**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Thompson, Ch. L., Rudolph, and Hender.;(2006) **Counseling children**. Astralia: Thomson: Brooks/ Coole.
- Tutle, F. B., & Becker, L. A.;(2009). **Characteristics and identification of gifted and talented students**. (2nd ed). Washington. DC: National education association. 1983.
- Waters, Everett; Hamilton, Claire E.;(2000). Weinfield, Nancy S.. **The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Introduction**. Child Development; v71 n3 p678-83 May-Jun

مصطلحات

التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

فقدان الذاكرة لمعاني الامور: خلل في الادراك بحيث لا يكون للاشارة او الانطباع معنى ولا يفهم. ويستعمل المصطلح في بعض الاحيان للدلالة على فقدان الذاكرة الحسية بصورة عامة	A gnosia
ذهان : مصطلح يرتبط بالأمراض الذهانية	Abalienated
التحقير أو الاذلال: الحاجة الى الاذعان والتسليم والاعتراف والتكفير وتقبل العقاب	Abasement, self
العجز عن المشيء وعن تنسيق حركاته: اضطراب حركي لأسباب جسمية او انفعالية	Abasia
شذوذ/ انحراف مصطلح يشير الى البعد او الانحراف عن الصورة العادية	Aberrant
انحراف: الانحراف عن الصورة العادية او السوية. وقد يشير هذا المصطلح الى الشذوذ في التوزيع الصبغي أثناء انقسام الخلية او الاختلال العقلي	Aberration
احجام : تجنب مصدر الاستثارة. وهو نقيض الاقدام	Abient/ Adient
القدرة: مهارة حاضرة في أداء عمل جسمي أو عقلي، سواء قبل التدريب او بعده وهي تشير الى ما يفعله الفرد بالفعل وليس ما يستطيع فعله اذا ما درب التدريب المناسب	Ability
تصنيف تبعا للقدرة يتمثل في تجميع التلاميذ داخل اقسام او شعب تبعا لكفاءتهم او انجازاتهم في مجالات دراسية معينة. وغالبا ما يحدث بناء على اساس الانجاز الاكاديمي. أو تبعا لنتائج أداء اختبارات مقننة	Ability grouping
رسم بياني للقدرة: رسم بياني يوضح المستوى الدراسي او المستوى العمري المساوي لطفل معين ويوضح به جوانب القوة والضعف لأبعاد القدرات المختلفة لهذا الطفل	Ability profile

Ability test	اختبار القدرة : اختبار يقيس المدى الذي يتمكن فيه الفرد من أداء أعمال معينة
Ability training	تدريب القدرة : منحى علاجي او تدخل تعليمي يستخدم بصورة شائعة في مجال التربية الخاصة
Ablepsia	فقدان البصر: حالة مرضية نجد فيها فقدان كليا او جزئيا لحاسة البصر
Abnormal	غير سوي: متباعد قليلا او كثيرا عن السوي
Abnormal fixation	التثبيت المرضي/ او الشاذ: عادة متجمدة مقولبة تقاوم التغير بشدة
Abnormality	شذوذ – لاسوية : حالة انحراف عن الشيء العادي او المألوف
Aboulomania	الهوس المصاحب لعجز الارادة: اضطراب عقلي بضعف الارادة او الحيرة والتردد
Absence	شرود / غيبوبة: فقدان مؤقت للشعور
Absentminded	شرود الذهن: حالة عقلية نجد فيها الفرد منشغلا بأفكار غير عادية وليس على وعي بالظروف البيئية من حوله
Absorption curve	منحنى التشبع: منحنى يظهر درجة التشبع لشيء ما مثل ورقة شجر خضراء بأطوال الموجات الضوئية المختلفة أو عكسها لها
Abstract intelligence	ذكاء مجرد: القدرة العقلية على تفهم المواقف الرمزية او غير الملموسة
Abstract reasoning	تفكير مجرد: القدرة على الاشتقاق العالي من الرموز والقدرة على تفهم العلاقات والتعامل مع الافكار والتصورات والرموز غير الملموسة
Abstract thinking	التفكير المجرد: التفكير بالمفاهيم والمبادىء العامة وذلك خلافا للتفكير بالاشياء المحدودة
Abulia	ضعف الارادة : حالة مرضية تتصف بعدم القدرة على اتخاذ القرار والتردد واللامبالاة المفرطة في الأعمال
Abused child	طفل سيء: طفل يتصف بالازعاج وعادة ما يكون مصدر ضيق للاخرين

Academic achievement	انجاز اكاديمي: المستوى الدراسي الذي يكوه عليه الفرد
Academic aptitude	استعداد اكاديمي (دراسي): مجموعة مؤتلفة من القدرات والامكانات اللازمة لانجاز الاعمال الدراسية.
Academically talented	موهوب أكاديميا (دراسيا): مصطلح يصف التلاميذ ذوو الانجاز الاكاديمي او الدراسي المرتفع
Acceleration	اسراع/ تعجيل: (1) عملية نقل الاطفال الموهوبين في صفوف دراسية اعلى تبعا للمستويات العقلية والتحصيلية وليس تبعا لمستوى عمرهم الزمني. (2)يستخدم هذا المصطلح في تعديل السلوك لكي يشير الى الازدياد في معدل حدوث السلوك
Acceptance	تقبل : الاحساس بتفهم الافراد الاخرين للشخص والشعور بحبهم له
Access time	الوقت اللازم للوصول: الفترة الزمنية التي يحتاجها المرء في الانتقال من نقطة او من مكان الى آخر. ويعتبر هذا جانبا هاما في تخطيط وبناء الأجهزة ووسائل الراحة او القبول بمدار الاطفال المعوقين
Acclimation	تأقلم: القدرة على التكيف مع البيئة او الموقف الجديد
Accommodation	مطابقة، ملاءمة: تغيرات في آلية عدسات العين وذلك بالنسبة للمسافات المختلفة
Accomodation	تواؤم: عملية بناء او تعديل البناءات المعرفية وبالتالي فان المعلومات الجديدة يمكن أن تتلاءم داخلها بصورة اكثر سهولة وتتمثل في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة به
Acenesthesia	ضعف الحساسية: حالة تتصف بنقص الادراك العادي لجسم الشخص
Acentric	لا مركزي: الانحراف عن التركيز وعادة ما يستخدم هذا المصطلح لوصف مركزية المصفوفة او المركزية داخل المصفوفات

انجاز: قدرة مكتسبة مثل المستوى الدراسي	Achievement
الانجاز : دافع انساني ايجابي، يعني سعي الفرد الى مستوى من الامتياز أو التفوق. وهو خلاف القدرة **Ability** وذلك على اعتبار ان الانجاز امر فعلي وليس امكانية.	Achievement
العمر التحصيلي: مصطلح يشير الى مستوى اداء الفرد. او درجة اختبار تحصيلي يحصل عليها الفرد بالمقارنة الى عمره الزمني. ومعدل أداء الجماعة التي ينتمي اليها	Achievement age (AA)
حافز الانجاز: حافز يستهدف الانجاز ومثله مثل رغبة الانسان في التأثير في الاخرين عن طريق انجازاته الايجابية	Achievement motive
دافع الانجاز: دافع اجتماعي لانجاز شيء ذو قيمة او اهمية للتوصل الى متطلبات او معدل الامتياز فيما يفعله الفرد	Achievement motive
حاصل او نسبة التحصيل (: هو نسبة العمر التحصيلي كما يقاس بالاداء الفعلي على اختبار مقنن او الاداء المدرسي الذي يوضح الاداء المتوقع من الفرد	Achievement quotient (AG)
اختبار تحصيلي: أداة مصممة لقياس معلومات الفرد ومهاراته وفهمه لجوانب موضوعية معينة. وهو اختبار لتقييم الأداء الاكاديمي او الدراسي للفرد	Achievement test
رائز الانجاز (اختبار الانجاز): رائز متميز عن روائز الذكاء او الاستعداد، وهو يقيس ما انجز في حقول معينة من مثال الرياضيات او التاريخ او اللغة...الخ	Achievement test
قزامة: صورة من صور القزامة. ويتضمن قصر شديد للاطراف والعمود الفقري مع وجود رأس وجذع عادي	Achondrogenis
اعمى اللون: الشخص المصاب بعمى الالوان بصورة كلية	Achromate
لا لوني، لا صبغي: مصطلح يشير الى عيب او خلل في القدرة على تمييز الالوان	Achromatic
عمى الالوان العام: عدم القدرة على تمييز الالوان ورؤيتها جميعا كأنها اطباق من الرمادي	Achromation

Aclinesia	عدم القدرة على الحركة: حالة يظهر فيها لدى الفرد فقدان حس الحركة او عدم القدرة عليها
Acmesthia	عدم الاحساس بالالم: حالة مرضية نجد فيها الفرد وهو يفقد القدرة على الاحساس بالالم
Acquired	مكتسب: متعلم اثناء حياة الفرد
Acquisition	اكتساب: التعلم الاولي للمعلومات او المهارات. او تلك المرحلة التي يتعلم فيها الفرد استجابة جديدة وتقوى هذه الاستجابة تدريجيا
Acraleptic	ضعف أو تخلف عقلي: حالة تتصف بعد القدرة على الفهم والتردد والشك
Acrimony	قسوة / حدة: مصطلح يشير الى خشونة الطبع او الى الصوت الأجش
Acrocinesis	زيادة الانفعال/ كثرة الحركة: حالة تتصف بالحركة المفرطة
Actamathesia	صعوبة الادراك – عدم الفهم: عدم القدرة على تفهم الكلمات التي تقال للفرد
Actaphasia	صعوبة التعبير: عدم القدرة على التعبير عن الافكار بصورة شفهية او بطريقة مترابطة
Activation	زيادة الفعالية: زيادة مستوى الفعالية مصحوبة بالانفعال والاثارة
Activity	فعالية، نشاط: (1) التغير او الحركة بصورة عامة، (2) أية عملية عقلية او بيولوجية متوقفة على حياة العضوية واستعمالها للطاقة المخزونة فيها (3) عملية عقلية او حركية متوقفة على مبادرة الفرد (4) تحرك منظم
Activity program services	خدمات برنامج النشاط: مجموعة من الانظمة المهنية المعروفة (فن، موسيقى، رقص الخ) ويكون لها اوقات محددة
Activity reinforcers	معززات النشاط: النشاط المفضل الذي يؤديه الطفل بصورة متكررة ويبدو استمتاعه به

Activity therapy	العلاج بالأنشطة: استخدام الانشطة المرتبطة بصورة نموذجية بالفراغ وذلك لأهداف علاجية. مثل الفن والموسيقى. والحرف اليدوية والرياضة
Actualize	تحقيق/ تحقق: عمل وأداء أشياء حقيقية او واقعية
Acuity	حدة: القدرة على تمييز فروق المثير الصغيرة كأصغر الفروق بين نقطتين او شدتين من شدات المثير. حدة الحساسية
Acute	خطير / حاد: مراحل مفاجئة حادة للمرض. او تطور واضح سريع لاعراض مرض ما
Adaptation	المواءمة/ التوافق/ التكيف: العملية التي ينتج عنها تناقص في استجابة الفرد لمثير ما كوظيفة لتعرضه المستمر لهذا المثير
Adapted physical education	التربية الجسمية التكيفية: برنامج ذو اهداف معينة
Adaptive behaviot scales	مقاييس السلوك التكيفي أو التوافقي: مقاييس مصممة لقياس أداء الفرد في مجالات المهارات غير الاكاديمية والعقلية. كمهارات الحياة الاجتماعية. ومهارات النضج الاجتماعي
Adaptive behaviore	السلوك التكيفي او التوافقي: مدى فاعلية الفرد في امتصاص معايير الجماعة كالاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية والتي يتوقع من الافراد في مثل عمره الزمني وجماعته الثقافية أداؤها
Addiction	ادمان: عادة لا يمكن ضبطها ولها صفة قسرية. ومثالها ادمان المخدرات
Addition (Speech disorder)	اضافات لفظية (اضطراب كلامي): اضطراب لغوي نجد فيها الحالة تضيف اصواتا معينة اثناء نطق الكلمات
Additive mixture	خليط جمعي: خليط الالوان الذي يحدث من خلط الاضواء. ان عجلة الالوان الدائرة تنتج مثل هذا الخليط

خدمات مساعدة (البرامج): نوع خاص من الخدمات، او برنامج تكميلي تدعم البرامج التربوية الاساسية	Adjunctive services (Program)
التكيف: العلاقة التي تحدث بين مطالب الفرد وحاجاته وامكانياته من ناحية وبيئته من ناحية أخرى	Adjustment
مراهقة: تبدأ فترة المراهقة بالبلوغ وتنتهي بالوصول الى سن الرشد	Adolescence
تبني: الاتخاذ القانوني لطفل ما بغرض تنشأته وتربيته كما لو كان ابنا للمتبني	Adoption
راشد: انسان استكمل نموه. ويختلف السن الذي يعتبر سنا للرشد قانونا من بلد الى آخر	Adult
مرحلة الرشد	Adulthood
رد فعل معاكس: تتمثل في ردود غير مرغوبة. وقد يطلق على التأثيرات الجانبية الناتجة عن تناول دواء معين	Adverse reaction
مؤثر / متأثر: مصطلح يرتبط بالانفعالات والاحاسيس او اتجاهات الفرد	Affective
مورد حسي: ان الالياف العصبية والاعصاب الموردة تنقل الميزات من اعضاء الحس الى الجملة العصبية المركزية	Afferent
عمر: مصطلح يعني الوجود، وغالبا ما يقاس بالوحدات او بالوقت	Age
العمر المتكافيء او المساوي: مصطلح يشير الى مستوى النمو لأي سمة او قدرة والتي يعبر عنها في وحدات العمر الزمني	Age equivalent (AE)
معايير العمر: قيم عددية تشير الى معدل الأداء في اختبار او وسيلة معينة او في نشاط افراد جماعة عمرية معينة	Age norms
عامل / محرك: عامل او مادة معينة لها تأثير على الكائن الحي	Agent

العدوان: نزعة مرضية تحرك صاحبها الى الاتيان بسلوك يقصد منه ايذاء او اقلاق شخص آخر أو موضوعات مستهدفة يوجه اليها السلوك العدواني. وقد يتضح العدوان في تعبيرات صريحة أو في أشكال رمزية. وكثيرا ما يكون العدوان استجابة للاحباط	Aggression
اتفاق/ انسجام	Agreement
أرق: مصطلح يعني الارق ومرادف ل Insomnia	Agrypnia
متكافئ الانبساطية والانطوائية: شخص ليس له صفات انبساطية واضحة او صفات انطوائية بينة. انه وسط بين النهايتين	Ambivert
صمم/ عدم السمع: حالة تتصف بفقدان سمع كلي، وهو مرادف لمصطلح Anacusia	Anacusis
فقد الاحساس بالألم: الحساسية الضعيفة او عدم الاحساس بالألم	Analogesia
التمثيل، المماثلة: نوع من المحاكمة قائم على التشابه بين شيئين والحكم عليهما بنفس الحكم	Analogy
التحليل: عملية عقلية يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة الى عناصرها وجزئياتها المكونة لها	Analysis
تحليل التباين: طريقة احصائية وضعها فيشر Fisher وطبقها بورت Burt على العلوم النفسية والتربوية. والهدف منها المقارنة بين مجموعات متعددة عن طريق مباشر. وهي تكشف عن مدى تجانس العينات ومدى انتسابها الى اصل واحد او أصول متعددة	Analysis of variance
محلل نفسي: معالج يشتغل بالعلاج النفسي تبعا لاتجاهات وخدمات التحليل النفسي. وقد يكون طبيبا او محللا نفسيا	Analyst
علم النفس التحليلي: (1) المحاولة المنهجية، بواسطة الاستبطان، لتحليل الحوادث النفسية الى عناصرها (2) طريقة التحليل الفني التي استعملها يونغ Jung والسيكولوجيا المنهجية المرتبطة بهذه الطريقة	Analytical psychology

Anamnesia	تاريخ المرض كما يقصه المريض/ الذاكرة: التذكر الشخصي/ او تاريخ حالة المريض
Anciliary services	خدمات مساعدة/ تكميلية: وحدات وظيفية تدعم برنامج رئيسي. فمثلا انماط العلاج الكلامي، والعلاج النفسي، والعلاج الجسمي، يجب ان توضع في الاعتبار كخدمات مساعدة، او تكميلية لعملية التأهيل الطبي الشامل
Androgen	أندروجين: الهرمون الجنسي الذكري ويسمى أحيانا التستوستيرون
Anecdotal record	سجل قصصي: موجز مكتوب للسلوك المستخدم للمساعدة في تفهم فعالية الحالة
Anecodotal (Method)	الطريقة القصصية: وسيلة لتسجيل وتحليل سلوك الطفل عن طريق الملاحظة وتسجيل الملاحظة في صورة قصصية
Anger	الغضب: انفعال يبدو كرد فعل حيال القيود التي قد تفرض على الفرد او التهديد الذي قد يوجه نحوه، أو قد يكون وسيلة لجذب الانتباه او الحصول على الثواب. ويتم التعبير عن انفعال الغضب بطرق مختلفة، صريحة او مستترة، هادئة او عنيفة
Anorexia	خلفة: فقدان الشهية الى الطعام بشكل واضح او مبالغ فيه
Antecedent	سابق (متقدم): حالة او حدث تسبق الاستجابة. ويلاحظ انه مرتبط بحدوثها
Antecedent event	حدث سابق (متقدم): الحادث غير المتوقع الذي يسبق استجابة. ويحكم عليها بأنها مرتبطة بالاستجابة
Antecedent stimulus	مثير سابق (متقدم): اي مثير يسبق السلوك فقد يكون له صفة ضبط وتحكم في السلوك او قد لا يكون له ذلك
Antisocial	مضاد للمجتمع: معاكس للمجتمع وللمنظمات الاجتماعية القائمة وقوانينها الاخلاقية
Antisocial behavior	سلوك لا اجتماعي: نمط سلوكي عادة ما يكون مضادا لقيم واخلاق المجتمع المتعارف عليها
Anus	است، شرج

Anxiety	القلق: حالة انفعالية دافعية مركبة نستدل عليها من عدد من الاستجابات المختلفة. وقد يكون القلق موضوعيا كرد فعل طبيعي لمواقف ضاغطة. أو مرضيا كحالة مستمرة منتشرة غامضة مهددة
Anxiety neurosis	عصاب القلق: مرض نفسي يتصف بالقلق دون توفر الاسباب الكافية له
Anxiety reaction	رجاع القلق: رجاع عصابية العرض الرئيسي فيها هو القلق. وحين تتخذ هذه الرجاع شكلها الحاد فقد تكون مصحوبة باضطرابات جسدية قاسية
Apathetic	فتور الشعور: اللامبالاة. وهو عرض المشاعر التي تفتقد النشاط او القوة
Apathy	تبلد ، لا مبالاة: (1) حالة نفسية تتصف بغياب الشعور والانفعال وذلك في مواقف واوضاع تستدعي عادة مثل هذه الرجاع (2) لا مبالاة مرضية تعتبر العرض الرئيسي في الحالات النفسية المرضية
Aphagia	فقدان الشهية
Aphasia	الحبسة (الكلامية): اضطراب يشتمل على اضاعة المعنى الكلامي من مثل اضاعة القدرة على فهم ما يسمع او ما يقرأ. اما الحبسة الحركية فهي اضاعة القدرة على اللفظ الواضح
Aphrasia	بكم: عدم قدرة الفرد على التكلم أو الكتابة بصورة واضحة معقولة بسبب الاصابة بالشلل. او قد يكون بسبب تجنب الاخرين
Aphronesia	خبل / عته: مرض عقلي يتضح في اعراض العته او الخبل او الجنون
Appetite	شهوة: (1) الشهوة للطعام (الشهية). الاستعداد للأكل (2) الشهوة الجنسية
Apprehension span	مدى التبصر: عدد من الاشياء او الموضوعات التي يدركها الفرد على نحو صحيح حينما تعرض لفترة طويلة تسمح بحركة العين

Approach	اقدام
Appropriate behavior	سلوك مناسب / ملائم: انماط سلوكية مقبولة اجتماعيا. وتتمثل في الانماط السلوكية التي يرغب في تدعيمها. وعادة ما تكون الانماط السلوكية التكيفية
Apraxia	العمه الحركي: اضطراب عقلي مصحوب بضرر دماغي. والعرض الاساسي لهذا المرض هو عدم القدرة على تذكر كيفية القيام بأفعال ماهرة كسوق السيارة مثلا
Aptitude	الاستعداد: القدرة الطبيعية لاكتساب انماط من المعرفة او المهارة. وتتحدد باختبارات تعرف باختبارات الاستعداد
Aptitude test	اختبار الاستعداد: مقياس يجري بغرض التعرف على امكانات قدرة الفرد على اداء انماط معينة من النشاط. او التهيؤ للتعلم في مجال معين
Aqueous humor	الرطوبة المائية: مادة مائية موجودة خلف العين
Arithmetic mean	الوسط الحسابي: هو حاصل قسمة مجموعة القيم الاحصائية على عددها. وهو احدى القيم المركزية للتوزيعات التكرارية واهمها
assed practicem	التدريب المركز تدريب او تعلم يركز في فترة واحدة. يكون اكثر جدوى في التعلم القائم على حل المشكلات
Assessment	تقييم : تقييم فرد فيما يخص صفاته المختلفة
Assimilation	التمثل: (1) ادراك معنى الاشياء او الظاهرات بواسطة استيعاب الحاضر في ارتباطه بالماضي (2) عملية تكييف المعلومات الجديدة وفقا لما يعرفه الانسان سابقا
Assistive devices	وسائل مساعدة: أدوات تعويضية. ماكينات، كمبيوتر، تستخدم لمساعدة الافراد المعوقين جسميا
Associative	تداعي / ترابط
Attachement	ارتباط / التصاق: تعلق او ولع مرضي بشخص آخر
Attainment	اكتساب، تحصيل: الحصول على المعارف والمهارات

الانتباه: تركيز نشاط اعضاء الحس على موقف مثير معينز وانتفاء المثيرات ذات الدلالة	Attention
الاتجاه: استجابة ازاء موضوع معين (اجتماعي في الغالب) او رمز هذا الموضوع. تقوم على تنظيم للسلوك الذي يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك	Attitude
تعلم الخصائص (تعلم خصائص المفاهيم): شكل من اشكال تعلم المفاهيم. فيه ينبغي ان يلاحظ المتعلم الاختلافات بين المثيرات	Attribute learning (Attribute concept learning)
سمعي بصري: يشتمل على السمع والبصر معا	Audiovisual
حاسة السمع: وهي الاحساسات التي تستدعيها الأذن كعضو السمع	Audition
فقدان الذاكرة اللاحق: نسيان ما كان قد جرى اثناء حادث مزعج او بعده ويفترض ان سبب ذلك هو ان ما يجري لا يترك انطباعا	Auterograde amnesia
ديكتاوري	Authoritarian
متوحد	Autistic
شبقية ذاتية: فعالية جنسية مصدرها الذات ومتجهة نحو الذات. تصف الحياة الجنسية للأطفال وبعض العصابيين	Autoerotism
استقلال	Autonomy
ايحاء ذاتي: ايحاء صادر عن الفرد نفسه	Autosuggestion
القيمة المتوسطة: قيمة تمثل الوضع المركزي للتوزيع التكراري	Average
الاشراط الاحجامي (التجنبي): مزيج من الاشراطين الكلاسيكي والوسيلي ينظم بحيث يستطيع المجرب عليه ان	Avoidance conditioning

	يتصرف تصرفا يجنبه الصدمة او العقاب وذلك اذا قام باستجابة توقعية.
Avoidance learning	التعلم الاحجامي: تعلم الابتعاد عن المثيرات غير المرغوبة. من الناحية الاخلاقية غالبا. لأن استجابة الاقدام تخضع للكف بواسطة بعض جوانب الموقف لالمثير التي ترتبط بالعقاب في الماضي. ومن امثلة هذا التعلم مقاومة الاغراء.
Avoidance training	التدريب الاحجامي (التجنبي): تدريب العضوية على تجنب العقاب عن طريق القيام باستجابة مناسبة
Awareness	وعي/ فهم
Axis	محور: للخط لبياني محوران احدهما عمودي والآخر افقي
Axon	محور الخلية العصبية: الجزء من الخلية العصبية الذي يحمل التيار العصبي بعيدا عن جسم الخلية والى الفرجون النهائي
Background	خلفية: في الادراك البصري: كل ما يظهر في الساحة الخلفية من صورة او شكل مجسم ولا ينتمي اليها او اليه
Backward conditioning	الاشتراط الرجوعي: اشتراط كلاسيكي يسبق فيه المثير غير الاشتراطي المثير الاشتراطي وهو اشتراط يحدث بصعوبة
Becoming	صيرورة
Behavior	السلوك: (1) نشاط الكائن الحي (الأورجانزم) قابل للملاحظة والاستنتاج وهو نشاط كلي مركب يتضمن جوانب معرفية وحركية وانفعالية (2) كل ما تفعله العضوية او تقوله
Behavior modification	تعديل السلوك
Behaviorism	المدرسة السلوكية: نظرية شائعة في علم النفس الحديث. مؤسسها واطسون عالم النفس الامريكي تذهب الى ان الموضوع الملائم فحسب لعلم النفس هو السلوك القابل للملاحظة والقياس وان الملاحظات الموضوعية للسلوك تمثل المضامين الملائمة لعلم النفس

Belief	اعتقاد: قبول مبدأ او نظرية او قول او سواها على اساس من براهين تعتبر مقبولة
Belief system	نظام المعتقدات
Bell – shaped curve	المنحنى الجرسي: منحنى على شكل الناقوس ويمثل بشكل عام التوزيع الطبيعي لأية ظاهرة نفسية او اجتماعية او فيزيائية في عينة عشوائية او في المجتمع الاحصائي كلية
Capacity	الكفاءة ، القابلية: مشابهة للاستعداد Aptitude في اشارتها الى الانجاز الممكن الكامن بدلا من الانجاز الفعلي
Career	مهن/ مهني
Career choice	اختيار مهني
Career education	تربية مهنية
Case – history method	طريقة دراسة الحالة: وهي قوام الطريقة الاكلينيكية في البحث. تقوم عادة على اجراء بحث تفصيلي عن شخص واحد. وقد تستخدم في الدراسة اختبارات ومقاييس الا ان الاهتمام عادة ما يكون موجها الى ملاحظة مواقف الحياة اليومية والى عقد المقابلات الشخصية مع الحالة او مع الآخرين في مجال الفرد الحيوي
Case history	تاريخ الحالة، دراسة الحالة: جمع المعلومات التي تعيد بناء تاريخ فرد ما وذلك بهدف فهم مشكلاته ومساعدته على التكيف
Case study	دراسة حالة
Cause	علة ، سبب: ظاهرة او امر او مجموعة من الظواهر والامور متصلة بظواهر او امور اخرى بحيث انه اذا غابت الاولى لم تظهر الثانية
Cell	خلية: الوحدة الاساسية للبناء في العضوية الحية
Characteristic	مميز
Child psychology	سيكولوجية الطفل، علم نفس الطفل: فرع من فروع علم النفس يبحث في نمو الحياة العقلية للاطفال وسلوكهم وذلك منذ الولادة وحتى النضج

Chromatic	لوني: صفة لتغيرات الخبرة البصرية وذلك بوجود الصبغة
Chronological age (CA)	العمر الزمني: العمر الحياتي للكائن الحي
Classification	التصنيف: عملية عقلية معرفية. يتم بها تجميع اشياء او ظاهرات معينة – على اساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة – تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة من هذه او تلك من الاشياء او الظاهرات. وهي بالتالي عملية "انساب" أو "عزو" الشيء أو الظاهرة الى فئة معينة
Clearness	وضوح: مظهر من مظاهر الانتباه، بمعنى ان ما ننتبه اليه يصبح واضحا
Clinical method	الطريقة الاكلينيكية: احدى طرق منهج البحث الوصفي. تعرف احيانا بطريقة دراسة الحالة. تجمع بين طرق استخدام الاختبارات والملاحظة الطبيعية بهدف التوصل الى نظام من المعلومات عن الفرد. تستقى من الحالة ذاتها او من السجلات والمذكرات اليومية او من مصادر اخرى. حتى يمكن تحديد صورة متعمقة عن تطور تاريخ الحالة منذ البداية والظروف التى صاحبتها في تغيرها
Coefficient correlation	معامل الارتباط: أسلوب احصائي يهدف الى قياس الاقتران القائم بين اى ظاهرتين قياسا علميا احصائيا دقيقا
Coefficient of variability	معامل الاختلاف: عملية احصائية تحسب بواسطتها درجة الاختلاف بين مجموعتى قياس
Cognitive effect	اثر معرفي
Cognitive style	الاسلوب المعرفي: (1) الفروق بين الافراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل الادراك او التفكير او حل المشكلات بصرف النظر عن موضوع او محتوى هذه العمليات. (2) مصطلح شامل يدل على العمليات التمييزية تبتدىء من اخذ العلم بالاشياء المدركة الى جميع اشكال المحاكمة
Collective behavior	السلوك الجمعي: سلوك الجماعة، سلوك الافراد الذين يتبادلون التفاعل

المقارنة: عملية عقلية معرفية يتم بها ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الظاهرات في سياق علاقات معينة. تطابقها او تناقصها	Comparison
تعويض: آلية نفسية يخفي الانسان بواسطتها صفة غير مرغوب فيها عن طريق اظهار صفة مرغوب فيها ثم المبالغة في اظهار هذه الصفة الاخيرة	Compensation
التفكير الحسي (المحسوسات): التفكير بالاشياء المحسوسة الخاصة من مثل (تفاحة واجاصة وموزة) وذلك خلافا للتفكير بالزمر (من مثل الفاكهة) وهذا الاخير تفكير مجرد ومفهومي	Concrete thinking
الارتباط بالمحسوسات: عملية عقلية معرفية. بها ينتقل الفرد مرة أخرى من التجريد والتعميم الى الواقع الحسي. حيث يتم الربط الوثيق بين المجردات والمحسوسات	Concretization
تكثيف: اندماج الافكار. كما يحدث في الحلم. حيث يرمز امر او وضع الى امور او اوضاع اخرى كثيرة	Condensation
الاستجابة الشرطية: الاستجابة المتعلمة التي تشبه الاستجابة غير الشرطية مثل افراز اللعاب لمثير الصوت في تجارب بافلوف	Conditioned response
المثير الشرطي: المثير الاصلي الذي يسبق تقديم المثير غير الشرطي. مثل صوت الشوكة الرنانة في تجارب بافلوف	Conditioned stimulus
اشتراط: العملية التي يتم بواسطتها تكوين الاستجابات الاشتراطية. ويستعمل احيانا كمرادف للتعلم	Conditioning
سرية	Confidentiality
ربط، رابطة: (1) ايجاد اي نوع من الصلة بين عنصرين عقليين منفصلين او حادثين منفصلين (2) الرابطة التي توجد على النحو السابق ذكره	Connection
الربطية: النظرية التي تقول بان جميع العمليات العقلية تنحصر في عمل الروابط الفطرية او المكتسبة فيما بين الاوضاع والاستجابات (ثورندايك).	Connectionism

Consciousness	الشعور: الوعي، مجموعة الخبرات الشخصية في لحظة ما
Consequence	نتيجة
Constancy of perception	ثبات الادراك: احتفاظ الاشياء بشكلها وحجمها ولونها رغم تغير الانطباعات الحسية التي استقبلها منها
Constancy phenomenon	ظاهرة الثبات: ميل اللمعان او اللون او الحجم او الشكل الى البقاء ثابتة نسبيا بالرغم من التغير الملحوظ في الانارة
Control	الضبط: هدف من اهداف العلم حيث يسعى العلم للوصول الى درجة من الفهم العميق لقوانين الطبيعة او السلوك بحيث لا يقف عند حد التنبؤ بل يزيد من قدرته على السيطرة على الظاهرات والاحداث وتوجيهها
Control group	فريق الضبط، المجموعة الضابطة: فريق ممكن المقارنة بفريق التجريب في كل الامور باستثناء الشرط الموضوع تحت البحث
Controlled	مضبوط: منوع او مثبت بحسب المواصفات وذلك من قبل الباحث
Correlation	الارتباط: اسلوب احصائي يعني التغير الاقتراني. اي النزعة الى اقتران التغير في ظاهرة بالتغير في ظاهرة أخرى.
Correlation matrix	مصفوفة معاملات الارتباط: جدول متناسق بالنسبة للقطر توضع فيه معاملات الارتباط بين جملة الاختبارات التي يعالجها التحليل العاملي ويدل العمود الرأسي الاول والسطر الافقي الاول على ارقام الاختبارات وتدل الخلايا الداخلية على معاملات الارتباط
Counselee	مسترشد
Counseling	ارشاد: توجيه [illegible]
Counselor	مرشد

Counter conditioning	اشراط مضاد
Counter iransformation	تحويل معاكس
Creative thinking	التفكير الابتكاري: نشاط نفسي مركب يعكس مجموعة من الشروط التي تمكن الشخص من الربط غير العادي للافكار بما يحقق نواتج جديدة تتضح في اسلوبه في معالجة المواقف او المشكلات المختلفة
Cretinism	قماءة، قدامة: بناء وسلوك غير سويين ناتجان عن نقص في افراز الغدة الدرقية اثناء النمو الباكر
Criterion – referenced tests	الاختبارات المرجعية الميزان: هي الاختبارات التي ينسب فيها اداء الفرد الى محتوى الاختبار ذاته وليس الى اداء الافراد الاخرين كما في حالة الاختبارات المرجعية المعيار
Cross – sectional method	الطريقة المستعرضة: نموذج من الطرق التتبعية التطورية الوصفية. يقوم على تطبيق مجموعة واحدة من المقاييس على اطفال مختلفين من كل مستوى عمري
Crystalline lens	جسم شفاف موجود خلف الحدقة وهي تشترك في تغيير رؤية الضوء على الشبكية
Cumulative frequency curve	المنحنى التكراري المتجمع: رسم توضيحي للتوزيع التكراري المتجمع
Curve	منحنى، خط بياني: رسم توضيحي للتوزيع التكراري يتألف من محورين متعامدين يسمى الافقي منهما محور السينات والعمودي محور الصينات ويطلق على تقاطعهما اسم (نقطة الاصل) والمنحنى التكراري هو الخط الذي يصل بين النقاط المتتالية التي تدل على تكرار كل قيمة من القيم الموجودة على محور السينات

Customs	اعراف/ تقاليد
Decision – making	اتخاذ قرار
Deduction	الاستنباط: عملية عقلية استدلالية بها نستنتج ان ما يصدق على الكل يصدق ايضا على الجزء
Delinquency	جنوح: الخروج على القانون في سن الحداثة، ذنب لا يصل مرتبة الجريمة
Delinquent	جانح: مصطلح يستعمل للدلالة على الخارجين على القانون من الاحداث. كما يستعمل ايضا للدلالة على مقترف ذنب لا يصل مرتبة الجريمة
Delirium	هتر، هذيان: حالة نفسية يكون فيها الشعور غائما وتكون مصحوبة بالاوهام والهلوسة وبمجرى افكار غير متناسق. كما يرافقها عدم الراحة والاصابة بالحمى
Delusion	هذاء، انخداع: اعتقاد خاطيء. كثيرا ما يكون مظهرا من مظاهر المرض العقلي
Dependent Variables	المتغيرات التابعة: وهي النواتج او المترتبات التي تعتمد على ظروف أخرى تعتبر مسؤولة عن حدوثها او وقوعها بشكل أو بآخر. مثل مظاهر معينة من السلوك
Depersonalization	اختلال الانية (الأنا): عند الفرد حالة مرضية يضيع فيها الفرد شعوره بواقع ذاته (أناه) او جسده، وقد يشعر بأنه ميت
Depression	الاكتئاب: حالة مرضية يشعر معها الفرد باليأس والأسى والعجز عن التركيز والأرق وفقدان الثقة
Depressive reactions	رجاع اكتئابية: حالات نفسية عصابية او ذهانية تتميز بالاكتئاب والشعور بالالم وفي الحالات المبالغ فيها قد تتميز بالشعور بالعجز والميل الى الانتحار
Deprivation	حرمان: فقدان شيء تحتاجه العضوية من مثل حرمان الحيوان الجائع من الطعام والحيوان العطش من الماء
Despair	يأس

Determinism	الحتمية: النظرية القائلة بأن كل الحوادث تعتبر نتائج ضرورية لعوامل سابقة لها
Deterrent	عائق، مانع: امر يدفع الفرد عما يريد وهو عكس الدافع او الحافز الذي يجذبه
Deviation	انحراف: (1) حركة خارجة عن المجرى المستقيم مثل انحراف الضوء بالانكسار (2) خروج عن العملية المعيارية او النتائج المعيارية (3) مقدار خروج قياس على مقياس محدد او اختلاف عنه
Dexterity	حذق، مهارة: يدوية في الاصل ويمكن ان تطلق على المهارة العقلية
Diagnosis	تشخيص: عملية تحديد طبيعة مرض او اضطراب وذلك عن طريق دراسة اصوله وتطوره والعلامات التي يظهرها
Diagnostic test	اختبار تشخيصي: نوع من الروائز، وبخاصة في المواضيع التربوية. لقياس قدرة الممتحن (بالفتح) في الوظائف الفردية والمهارات النوعية المكونة للفاعلية العامة. وذلك بقصد معالجة الضعف المكتشف
Difference threshold	العتبة الفارقة: اصغر فرق يمكن ملاحظته بين مؤثرين
Differential conditioning	الاشراط التفريقي: اشراط تميز فيه العضوية بين المثيرات معطية استجابة اشراطية بالنسبة لاحدها ولا تعطيها بالنسبة لاخر كان قد اقترن به
Differential forgetting	النسيان التفريقي: نسيان مختار ويكون بخاصة اسرع بالنسبة للاستجابات الخاطئة منه بالنسبة للصحيحة
Differential response	الاستجابة التفريقية: استجابة مميزة
Differentiation	تفريق: التغير من البناء العام او الوظيفة العامة الى البناء الخاص او الوظيفة الخاصة المحددة. التمييز: من مثل الانتقال من الاستجابة الى صنف من المؤثرات الى الاستجابة الى مؤثر بعينه

ارشاد مباشر	Directive counseling
تمييز: الاستجابة بصورة تفريقية ومثال ذلك ان العضوية تقوم باستجابة معينة بالنسبة الى مثير معزز وبأخرى بالنسبة الى مثير غير معزز	Discrimination
التعلم التمييزي: استجابة تمييزية يتم بها ادراك المثيرات على أنها مختلفة عن بعضها وهو استجابة للمثير الايجابي (المتدعم) وليس للمثير السلبي (غير المتدعم)	Discrimination learning
ازاحة	Displacement
نزاع	Dispotation
التدريب الموزع: فترات راحة تتخلل الفترات المتتابعة للتدريب او التعلم	Distributed practice
شك	Doubt
دافع: حالة فيزيولوجية تدفع العضوية الى الفاعلية، وهو يتميز عن الحافز Motive بأنه غير مميز (بالكسر) ولا اتجاه محدد له	Drive
ارضاء الدافع: تخفيف الضغوط المصاحبة للدوافع وذلك بقضاء الحاجات	Drive reduction
غدد ذات اقنية: غدد لها اقنية تنقل افرازاتها الى خارج مجرى الدم كالغدد الدمعية والغدد اللعابية	Duct glands
جهاز رسام المخ: جهاز يقوم بتسجيل الجهد الكهربي الذي ينشط على سطح لحاء المخ	Electroencephalograph (EEG)
جنين: العضوية البشرية فيما بين الاسبوع الثاني والثاني من الحياة، اما قبل ذلك فتعرف باسم البويضة الملقحة، وبعد ذلك تعرف بالجنين الكبير Fetus	Embryo/human
النمو الانفعالي: التغيرات التي تطرأ على نمو الانفعالات المختلفة ومثيراتها وأساليب الاستجابة لها وردود الأفعال نحو	Emotional development

الآخرين والمثيرات الأخرى والعواطف. مثل الحب والغيرة والحزن والخوف والكره والغضب والفرح والسرور والبهجة ، والحنان، والانقباض، والتوتر، والتقزز .. وغير ذلك

Evaluation	التقويم: العملية التي يتحدد بواسطتها قيمة معينة لشيء معين او لحدث سلوكي معين
Exhaustion	انهاك: وصول التعب العضلي الى حدوده النهائية بحيث ان المثير او التنبيه يعجز عن استجرار استجابة حركية ظاهرة
Expectation	توقع: حالة نفسية تتصف بالتوتر وتصاحب الانتباه وقد تكون انفعالية
Experience	خبرة: وعي للعالم المحيط بنا (خبرة شعورية) أو وعي لما كان قد حدث للعضوية في الماضي (خبرة ماضية)
Experiment	تجربة: ملاحظة او جملة من الملاحظات تجرى لغرض علمي وفيها تنظم بعض الشروط تنظيما مسبقا معينا. وذلك من اجل اكتشاف بعض العلاقات الخاصة او المبادىء الخاصة
Experimental	تجريبي: نسبة الى تجريب
Experimental and control group method	طريقة المجموعات التجريبية والضابطة: نموذج من التصميمات التجريبية في البحوث النفسية يقوم على استخدام مجموعتين او اكثر. احداهما تجريبية تخضع للطريقة التجريبية في البحث، والاخرى ضابطة لا تخضع لتأثير متغيرات جديدة وانما تسير على ما هي عليه
Experimental extinction	المحو التجريبي: حذف استجابة متعلمة وذلك باثارتها مع عدم تعزيزها
Experimental method	الطريقة التجريبية: تقوم على تثبيت جميع المتغيرات فيما عدا متغير واحد (المتغير المستقل) هو موضوع البحث يحاول الباحث ان يغير فيه ويوجهه بطريقة منظمة حتى يمكن ان يتبين ما اذا كان التغيير يؤدي الى تغييرات أخرى في السلوك الناتج (المتغيرات التابعة) وكيفية حدوث هذه التغيرات. بهذه الطريقة لا يقصر الباحث نشاطه على ملاحظة ووصف ما هو موجود وانما يقوم عامدا بمعالجة عوامل معينة تحت شروط مضبوطة

بدقة، لكي يتحقق من "كيفية" حدوث حالة او حادثة معينة، ويحدد "اسباب" حدوثها

Experimental neurosis	العصاب التجريبي: تنظيم مواقف مصطنعة تجريبيا يخبر فيها الحيوان نوعا ما من الضغط او الشدة يستدعي لديه اعراضا ومظاهر مرضية اشبه بمظاهر واعراض المرض النفسي (العصاب) لدى الانسان كما ينتج عن مواقف حياتية ضاغطة
Experimental psychology	علم النفس التجريبي: فرع من فروع علم النفس يبحث المشكلات السيكولوجية بصورة تجريبية
Experimentation	التجريب: تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها
External	خارجي: واقع خارج جسد العضوية
Extinction	الانطفاء: تضاؤل او اختفاء الاستجابة الشرطية (أثناء الموقف التجريبي) نتيجة عدم تعزيزها بالمثير الطبيعي او المثير غير الشرطي
Extinction	المحو / الانطفاء: حذف استجابة نتيجة لاثارتها وعدم تعزيزها
Factor analysis	التحليل العاملي: طريقة احصائية يتم بواسطتها عزل العوامل العامة من الارتباطات الموجودة بين عدد كبير من الاختبارات او التقديرات او المقاييس الأخرى
Feeble – minded	الضعيف العقل هو الشخص ذو المستوى المنخفض من الذكاء وفقا لمحكات مختلفة
Feedback	التغذية الراجعة تدفق المعلومات عودا من الاستجابة
Feeling	وجدان خبرة عاطفية يصفها الشاعر بها بالسرور او عدم السرور، بالتهيج او الهدوء، بالتوتر او الحزن او السعادة او ما الى ذلك
Fertilization	اخصاب/ تلقيح القاح البويضة الانثوية بالحيوان المنوى
Focus	بؤرة النقطة التي تلتقي فيها اشعة الضوء الصادرة عن نقطة معينة او مصدر معين، والنقطة التي تتجمع فيها اشعة الضوء من خلال عدسة او سواها

Force of habit	قوة العادة اصرار العادات على البقاء والاستمرار وعدم التغير الى عادات جديدة
Fore – brain	المخ الامامي يشمل النصفين الكرويين للمخ الذين يغلفان كل أجزاء المخ باستثناء المخيخ الذي يوجد أسفل منهما
Foresight	بصيرة التصور العقلي للاحداث كما يمكن ان تؤثر على الشخص نفسه
Forgetting	النسيان ظاهرة نفسية شائعة بدرجات مختلفة بين الافراد وارتباطا بمواد متعلمة معينة وبظروف معينة. وتتمثل في اخفاق الفرد في وقت معين في استدعاء خبرة معينة. أو في اخفاقه في ممارسة عمل او اداء معين تعلمه من قبل
Frequency	تكرار في الاحصاء: عدد الحالات التي تتجلى فيها قيمة معينة
Frequency curve	منحنى تكراري خط بياني يظهر تكرار القيم المختلفة
Frequency distribution	توزيع تكراري توزيع للوقائع يظهر عدد المرات (التكرار) التي تتجلى فيها كل قيمة
Frequency polygon	مضلع تكراري تمثيل تصويري للتكرار بواسطة مجموعة من الخطوط متساوية البعد بعضها عن بعض وتشكل مضلعا اذا ما وصل بين نهاياتها العليا
Frequency table	جدول تكراري جدول للوقائع يظهر عدد الحالات الموجودة في كل قيمة او درجة او عمر او غير ذلك
Frigidity	البرود الجنسي ضعف شديد في الدافع الجنسي وبخاصة عند المرأة
General factor	العامل العام بحسب نظرية سبيرمان في الذكاء عاملان: عامل عام (ع) وعوامل خاصة (خ) وقد اضيف اليهما فيما بعد عوامل طائفية (ط) وهي عوامل اقل عمومية من (ع) وأقل خصوصية من (خ) اي انها عوامل وسيطة. والعامل العام في الذكاء يمثل قدرة او كفاءة عامة تعبر عن ذاتها من خلال مهارات خاصة كالمهارة الاجتماعية او الرياضية او الميكانيكية او سواها
Generalization	التعميم عملية عقلية معرفية ترتبط بالتجريد غالبا، يتم بها استخلاص الخاصية العامة او المبدأ العام للشيء او الظاهرة وتطبيقه على حالات او مواقف أخرى تشترك في الخاصية العامة

او المبدأ العام. والتعميم مبدأ اساسي من مبادىء التعلم يقرر بأنه حينما يتم اشتراط الاستجابة بمثير معين (اي حينما تتقرر استجابة شرطية لمثير معين) فان المثيرات الاخرى المشابهة للمثير الاصلي يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة

Gifted موهوب شخص يتمتع بموهبة خاصة. ويستعمل المصطلح ايضا للدلالة على الافراد الذين يتجاوز حاصل ذكائهم 130

Goal هدف/ غاية مايرضي الدافع او الحافز وهكذا فاطعام هدف لانه يرضي دافع الجوع

Group behavior السلوك الجماعي فعاليات تقوم بها جماعة منالعضويات من مثل السلوك الاسري والسلوك الحشدي وسلوك النظارة

Group dynamics الديناميكية الجماعية (ديناميات الجماعة) مصطلح يستعمله اتباع ليفين Lewin وسواهم من علماء علم النفس الاجتماعي ليمثلوا على دراسة المعالم الموجودة في اساس سلوك الجماعة من مثل قوى المجال والحوافز وامثالها

Group factors العوامل الطائفية عوامل في الذكاء اضيفت الى عاملي سبيرمان (العام والخاص) وهي اقل عمومية من العامل العام واقل خصوصية من العوامل الخاصة. ومن امثالها العامل الكلامي والعامل الموسيقي والعامل الميكانيكي. وكلها قدرات طائفية تتفرع الى قدرات خاصة من جهة. وهي مشبعة بالذكاء العام من جهة اخرى

Group tests الاختبارات الجمعية وهي الاختبارات التي تطبق على مجموعة او مجموعات من الافراد في وقت واحد

Group therapy العلاج النفسي الجماعي مداواة تحمل المريض على مناقشة مشكلاته مع الاخرين ومع الطبيب النفساني وذلك في اجتماع عام

Guidance توجيه في التوجيه المهني تقدم للفرد مشورة بخصوص المهنة او المهن التي تناسبه اكثر من سواها. والتوجيه المهني هو الوجه الاخر للانتقاء المهني حيث ينتقى لكل مهنة الاشخاص الانسب لها

Histogram	مدرج تكراري رسم بياني مؤلف من سلسلة من المستطيلات تمثل توزيعا تكراريا
Impulsive	اندفاعي نسبة الى اندفاع
Independent variables	المتغيرات المستقلة وهي الظروف او الشروط او الاحداث او المؤثرات المسؤولة عن وقوع الظاهرة او السلوك موضوع الدراسة. او المسؤولة عن حدوث المتغيرات التابعة
Individual	فرد/ فردي (1) عضوية مفردة (2) نسبة الى فرد
Individual differences	الفروق الفردية التباينات في القدرة او الاداء. او الانحرافات عن متوسط الجماعة. فيما يتعلق بالخصائص العقلية او الجسمية او خصائص الشخصية. كما تحدث في الافراد اعضاء الجماعة
Individual psychology	علم النفس الفردى (1) فرع من علم النفس يبحث في الفروق بين الافراد (2) فرع من السيكولوجيا التحليلية قال به ادلر الذى جعل الرغبة الاساسية في النفس هى ميلها الى التفوق
Individual tests	الروائز الفردية راوئز تطبق على فرد واحد في الوقت
Induction	الاستقراء عملية عقلية استدلالية بها نتوصل الى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية معينة.
Industrial psychology	علم النفس الصناعي فرع من علم النفس المطبق يبحث في المشكلات النفسية التى تنشأ في الصناعة
Inference	استدلال حكم او نتيجة تم التوصل اليها عن طريق احكام مقبولة سابقا وليس عن طريق الملاحظة المباشرة للوقائع
Inferential	استدلالي نسبة الى استدلال
Insulin	انسولين هرمون تفرزه البنكرياس. وقلة افراز هذا الهرمون تسبب مرض السكرى واعراضه. اما زيادة افرازه فتسبب نقص السكر في الدم
Integrate	كامل وحد يجمع بين اشياء متفرقة بحيث تكون كلا وظيفيا
Intellect	عقل، فكر (1) مجموعة العمليات الادراكية وبخاصة اشكالها العليا. (2) القدرة على القيام بهذه العمليات
Intellectual development	النمو العقلي: التغيرات التي تطرأ على العمليات العقلية المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر والنسيان والتخيل والتحصيل. كما يشتمل أيضا على التغيرات التي تطرأ على الجهاز العصبي

	والدماغ ووسائل الإحساس المختلفة ومراحل النمو المختلفة لكل من العمليات العقلية المعرفية والقدرات العقلية
Intelligence	الذكاء قدرة عامة او عامل عام تبدو في السلوك المتمكن على المستويات المجردة أو الميكانيكية او الاجتماعية. وتتحدد غالبا باختبارات الذكاء. لذا يشيع تعريف الذكاء على انه ما تقيسه اختبارات الذكاء
Intelligence Quotient (IQ)	نسبة الذكاء دليل كمي للذكاء كما يقاس باختبارات معينة تعرف باختبارات الذكاء. وتتحدد نسبة الذكاء بالمعادلة التالية: العمر العقلي ÷ العمر الزمني × 100
Intensity	شدة الوجهة الكمية للاثارة او الخبرة. ومثل ذلك المقدار، مقدار الضغط وسعة الموجة الصوتية ولمعان الضوء وسواها
Intention	قصد الهدف او نية العمل
Intentional	قصدي نسبة الى قصد
Interaction	تفاعل متبادل صلة بين مجموعتين او منظومتين من اي نوع كان بحيث ان فاعلية كل منهما تحددها جزئيا فاعلية أخرى
Interest	اهتمام/ ميل (1) استجابة قبول ازاء موضوع خارجي (2) شعور يصاحبه انتباه خاص لأمر ما. (3) موقف يتصف بتركيز الانتباه على وقائع ادراكية معينة
Interference	تدخل تضارب فعلتين متعلمتين والتدخل محدد هام لنسبة تعلم العادات المعقدة من جهة ولمدى نسيانها من جهة أخرى
Interpretation	التفسير هدف من اهداف العلم يعني اقرار العلاقات التي تقوم بين الظاهرات المختلفة او بين المتغيرات موضوع الدراسة. ويتم ذلك بعملية الربط او ادراك العلاقات بين الظاهرات المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها او تسبقها. اي اقرار العلاقة بين المتغيرات التابعة والمستقلة والوسيطة
Intervening variables	المتغيرات الوسيطة وهي مجموعة المتغيرات التي تمثل العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المتغيرات التابعة من ناحية والمتغيرات المستقلة من ناحية أخرى
Interview	المقابلة أداة من أدوات جمع المعلومات عن الحالة. تقوم على عقد علاقة قائمة على التفاعل الودي بين المختبر والحالة

Labyrinth	متاهة
Language	لغة منظومة للتواصل بين الكائنات بواسطة رموز اتفاقية. واهم اشكال اللغة عند النوع الانساني هي اللغة الصوتية (الكلام)، والكتابة والحركات
Latency	كمون
Law of closure	قانون الاغلاق احد القوانين التي يقول بها علم النفس الشكلي (الجشطالت) والتي يفسر بها الادراك والتعلم. وينص على ان المساحات المغلقة اكثر استعدادا لتكوين وحدات
Law of effect	قانون الاثر يفسر به ثورندايك قوة الارتباط الحادث بين المثير والاستجابة حيث يؤدي الاثر الطيب الى تقوية وتعزيز السيالات العصبية التي يحدث خلالها الارتباط. كما ان الاثر غير الطيب يضعفها
Law of exercise	قانون التدريب احد قوانين التعلم التي وضعها ثورندايك وقد نقضه فيما بعد. وهو يقول ان الروابط تتقوى بالتدريب وتضعف حين ينقطع التدريب
Law of proximity	قانون التقريب: احد القوانين التي يقول بها علم النفس الشكلي (الجشطالت) وهو يرى ان الفرد يميل الى تشكيل فرق من المؤثرات المتقاربة زمانيا او مكانيا
Law of readiness	قانون الاستعداد واحد من القوانين الثلاثة التي قال بها ثورندايك في التعلم وهو ينص على انه اذا كانت وحدة ايصال مستعدة للايصال فان الايصال بواسطتها يكون مسرا، واذا كانت غير مستعدة للايصال وقسرت عليه فان ذلك يكون مزعجا، واذا كانت مستعدة للايصال ولم تمكن منه فان ذلك يكون مزعجا ايضا
Learning	التعلم نشاط نفسي يكمن وراء كل تقدم يحققه الانسان والحضارة الانسانية وهو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة. كما انه عملية افتراضية لا نلاحظها بصورة مباشرة ولكن نستدل عليها من تغير اداء الكائن الحي
Learning curve	منحنى التعلم، الخط البياني للتعلم
Lens	عدسية العين

Level of aspiration	مستوى الطموح مستوى الانجاز الذي يرغب الفرد في الوصول اليه او الذي يشعر انه يستطيع تحقيقه
Linguistic development	النمو اللغوي: دراسة عدد المفردات التي يمتلكها الفرد وزيادتها عبر مراحل النمو المختلفة. وكذلك تطور جملته وزيادة عدد مفرداتها. والمهارات اللغوية والتبدلات التي تحدث لأجهزة الصوت والكلام وتطور المهارات اللغوية والتعبير اللفظي والكتابي
Longitudinal method	الطريقة الطولية نموذج من الطرق التطورية التتبعية الوصفية. تقوم على قياس حالات النمو وتتبع مظاهره المراد دراستها لدى نفس الاطفال في اعمار مختلفة
Maladjustment	سوء التكيف تكيف خاطيء وغير مناسب وغير سوي
Mania	الهوس حالة نشاط زائد في التفكير او السلوك
Maternal drive	الدافع الامي دافع فيزيولوجي للعناية بالمولود
Maternal instinct	غريزة الامومة نمط انموذجي غير متعلم للعناية بالمولود
Matrix	مصفوفة جدول مقسم الى خلايا يسجل العلاقات بين عدد من المتحولات. وتدل خلايا كل عمود من اعمدة المصفوفة على العلاقات القائمة بين المتحول المذكور في رأس كل عمود وبين جميع المتحولات المقابلة لكل خلية من خلايا العمود. وتدل خلايا كل سطر من اسطر المصفوفة على العلاقات القائمة بين المتحول المذكور في اول كل سطر وبين جميع المتحولات المقابلة لكل خلية من خلايا السطر
Maturation, Maturity	نضج نمو يتوقف فقط على الشروط البيولوجية التي تميز العرق والنضج متميز عن التعلم الذي يتطلب رغم توقفه على النضج تدريبا وتمرينا وملاحظة لافعال الاخرين
Maze	متاهة اداة تستعمل اكثر ما تستعمل في دراسة التعلم وهي مكونة من منظومة من الممرات المعقدة التي يكون بعضها مسدودا مما يضيع عليه ويدفعه الى صرف جديد ووقت غير لازمين. متجه نحو الذات

Mean	متوسط حسابي:مجموع التسجيلات مقسوما على عدد الحالات
Mean deviation	الانحراف المتوسط القيمة المتوسطة لاختلاف القيم الفردية في مجموعة احصائية عن المتوسط الحسابى لتلك المجموعة
Measurability	القياسية (أو امكانية القياس) احد محكات فاعلية الطريقة العلمية والمعلومات او البيانات المتجمعة منها وهى الدرجة التى يتعين عندها المصطلحات والمفاهيم بدقة بما يجعل الظاهرة قابلة للقياس. وبأن يتمكن اشخاص آخرون من التعرف عليها والتحقق منها. اى بامكانية قياس الظاهرة بنفس الدرجة من الدقة غالبا
Measure	المقياس مجموعة مرتبة من المثيرات اعدت بطريقة كمية او كيفية لتقيس بعض العمليات او السمات او الخصائص النفسية. وهو طريقة موضوعية ومقننة لعينة من السلوك المراد قياسه او فحصه
Measurement	القياس وسيلة مادية لتحديد مستوى سمة معينة عند فرد او افراد بالنسبة الى المجموع الكلي للافراد الذين تتوفر لديهم هذه السمة
Median	الوسيط: النقطة المتوسطة في مجموعة للقيم مرتبة حسب مقدارها
Memory	الذاكرة عملية عقلية معرفية، يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية
Memory span	مدى الذاكرة هو الحد الذي يستطيع معه الشخص العادي ان يتذكر مادة معينة في غضون وقت معين. وبالتالي يفترض مدى الذاكرة تحديدا واقعيا لقدرتنا على التعلم
Menopause	سن اليأس فترة من الحياة يتوقف فيها الطمث عند المرأة
Mental	عقلي، ذهني نسبة الى العقل او الذهن وهو مصطلح يستعمل للدلالة على تكيفات العضوية مع محيطها ويشير بخاصة الى التكيفات التى تشتمل على وظائف رمزية يكون الفرد عالما بها
Mental age (MA)	العمر العقلى الدرجة التى يحصل عليها الفرد على "مقياس عمرى" وهو المقياس الذى تتجمع فيه بنود الاختبار وفقا للمستويات العمرية

Mental deficiency	الضعف العقلي نقص القدرة العقلية كما تتحدد بمحكات مختلفة. وفي مقدمتها درجات اختبارات الذكاء
Mental hygiene	الصحة العقلية البحوث والدراسات والقياسات المطبقة الخاصة بصحة الانسان النفسية والتي تتوخى الحفاظ على الوظائف النفسية في حالة سوية
Mental process	عملية عقلية العملية النفسية الداخلية التي تتعلق بالحياة العقلية للانسان. غالبا ما تكون "واعية" مثل الاحساس والادراك والتفكير والذاكرة...الخ
Mental set	التهيؤ العقلي استعداد داخلي لادراك شيء ما او امر ما من مثل استعداد عالم طبقات الارض لملاحظة تكون الصخور
Mental tests	الاختبارات العقلية مصطلح عام يستعمل احيانا للدلالة على جميع انواع الروائز وبخاصة تلك التي تروز الذكاء
Mentally gifted	المتفوقون عقليا تلك الفئة من الاشخاص ذوي نسبة ذكاء عالية
Mentally retarded	المتخلفون عقليا تلك الفئة من الاشخاص ذوي المستوى المنخفض في نسبة الذكاء
Mild – brain	المخ الاوسط جزء من المخ يمثل مركزا للتجمعات العصبية التي ترتبط خاصة بنشاط حركة العينين
Milieu	الوسط وهو البيئة الاجتماعية الثقافية المحيطة بالفرد التي تباشر تأثيرها على تكوينه وتوجيهه. (أو هي المجال الحيوي للفرد)
Mind	نفس، عقل، ذهن مصطلح عام يمثل مجموع السلوك الذكي بما في ذلك التذكر والتفكير والادراك. وكثيرا ما يستعمل مرادفا للخبرة الشعورية
Mirror drawing	الرسم بالمرآة الرسم التتبعي لنجم او اي شكل آخر لا يرى الا في المرآة وهو مستعمل في دراسة التعلم وبخاصة انتقال المهارة من يد الى اخرى
Mode	منوال، شائع في الاحصاء اكثر الارقام المسجلة شيوعا في مجموعة معينة
Modification	تحول، تعديل (1) تغير العضوية المسبب عن عمل المحيط (2) اي تغير في شكل العمل او خطته

Motor development	النمو الحركي: دراسة نمو حركة الجسم وانتقاله، والمهارات الحركية المتنوعة من جلوس وزحف ومشي وقفز وهرولة وركض. وما يلزم الإنسان من أوجه النشاط المختلفة في الحياة
Negative correlation	ارتباط سلبي: ارتباط يقل عن الصفر وذلك حين يتناقص عاما اذا ما تزايد عامل مقابل له
Negative reinforcement	التعزيز السلبي: عقاب او توبيخ ولا سيما فيما يخص التعلم
Negative transfer	انتقال سلبي: تدخل العادة. من مثل تعويق تعلم مهارة ما لتعلم مهارة اخرى
Norm	معيار: قيمة او نمط ممثل لجماعة او لانموذج وفي علم الاحصاء يكون المتوسط والوسيط والمنوال معايير بحسب اعتبار اي منها قيمة ممثلة
Norm – referenced test (NRT)	الاختبارات المرجعية المعيار: وهي الاختبارات التي تعتمد على مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتسب اليها للحصول على معنى للدرجة التي يحصل عليها في الاختبار
Normal	سوي: له الصفات التقريبية للمتوسط
Normal curve	المنحنى الاعتدالي: توزيع متناسق يأخذ شكلا جرسيا يتحقق بتوزيع الدرجات على نحو تكون فيه قلة من الدرجات (16٪) عالية جدا. وقلة (16٪) منخفضة جدا. والكثرة هي المتوسطة (68٪)
Normal personality	الشخصية السوية: شخصية متوسطة وعادية تتصف باستهداف الغايات ذات القيمة والاستمتاع بالحياة
Null hypothesis	الفرض الصفري: الفرض الذي يذهب الى انه لا توجد فروق فيما عدا تلك التي ترجع الى الصدفة بين الدرجات الملاحظة
Numerology	حساب الطالع: اتجاه لا علمي يدعي ان الارقام تحمل دلالات معينة بالنسبة لحسن الطالع او سوئه. ويتضح ذلك في مظاهر متعددة مثل: اعتبار الرقم 13 نذير سوء. وتكوين حبات السبحة باعداد معينة كأن تكون 11 او 33 حبة. او ترديد التعاويذ بعدد محدد من المرات. وغير ذلك من الامثلة

Object constancy	ثبات موضوع الادراك: ادراك الشيء على انه ثابت وغير متغير رغم تغير خصائص المثير التي تصل الى الشخص الملاحظ
Objective method	الطريقة الموضوعية: وهي الطريقة التي تعتمد على المنهج العلمي. حيث ينعدم اثر الذاتية او يقل الى حد كبير
Objective psychology	علم النفس الموضوعي: فرع من علم النفس يعنى بدراسة السلوك دون اللجوء الى الطريقة الاستبطانية
Objectivity	موضوعية: صفة الامر الموضوعي وبقطع النظر عن الرأى الشخصي
Observation	الملاحظة: عملية عقلية واداة رئيسية للبحث. تكمن وراء المعرفة بدرجة كبيرة. ملاحظة الاختلاف والتشابه. التلازم في الوقوع وفي التخلف. تكرار الوقائع. تغير الظاهرات ونموها. ويستخدم الباحث الملاحظة العلمية في كل ما يستخدمه من ادوات العلم المتقنة. منتجارب واجهزة وادوات. وفي تسجيل البيانات التي تتضح من خلال هذه الاساليب
Observational learning	التعلم بالملاحظة: التعلم عن طريق ملاحظة الوضع وتصوره
Observer	ملاحظ: مصطلح يستعمله علماء النفس الاستبطانيون للدلالة على الشخص الذي يلاحظ خبراته ويصفها
Obsession	الوساوس: فكرة معينة او افكار تشغل ذهن الفرد بطريقة قهرية متكررة، وغالبا ما تكون غير مقبولة
Ogive curve	المنحنى التكراري المتجمع: منحنى له شكل S أو C يمثل توزيعا تكراريا متجمعا
Olfaction	حاسة الشم: وهي الاحساسات التي تستدعيها الخلايا الشمية المتموضعة في الجزء العلوي
Operant behavior	السلوك الاجرائي :: سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف كما يحدث في السلوك الاستجابي. وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الاجرائية. بل انه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي
Operant conditioning	الاشتراط الاجرائي : اسلوب من اساليب التعلم الشرطي. صاحبه سكنر عالم النفس الامريكي المعاصر ويعني هذا

	المصطلح تقوية استجابة اجرائية بواسطة تقديم الاثابة الملائمة (التعزيز) في وقتها الملائم
Opinion	رأي: تعبير ضمني او صريح عن اعتقاد او توقع
Optimism	تفاؤل : موقف للفرد نحو التنظيم الاجتماعي او الحياة بصورة عامة يتقيد في اهمية النواحي الجيدة ويتسم بالامل عكسه التشاؤم
Oral	شفوي، شفهي، فمي: نسبة الى الشفة او الفم
Oral eroticism	الشبق الجنسي الفمي: اثارة جنسية مصحوبة بلذة تتم عن طريق الفم (لذة المص)
Over demanding	مطالب زائدة
Over protection	حماية زائدة
Overt	بويضة : الخلية الجرثومية التناسلية التي تفرزها الانثى
Overt behavior	السلوك الملاحظ: سلوك يمكن للآخرين ملاحظته، يقابله السلوك الضمني
Pacinian corpuscles	الجسيمات الباسينية: نهايات عصبية مختصة موجودة على الجلد وتستجيب للضغط الثقيل
Pain	الألم: احساس مغاير خاص تثيره عمليات قوية تقع على مختلف انسجة الجسم له اعصاب خاصة تنقله وله استجابات حركية متميزة
Paranoia	البارانويا ، الذهان الهذائي: ذهان يتميز بأوهام ثابتة ومنظمة، ومن انواعه جنون الارتياب وجنون الاضطهاد وجنون العظمة.
Paranoid schizophrenia	فصام بارانوي: نوع من فصام الشخصية تشبه أعراضه اعراض البارانويا
Partial correlation	الارتباط الجزئي: العلاقة الخالصة بين متحولين وذلك حين يكون تأثير متحول او اكثر. وهو متحول قد يزيد في الارتباط او ينقص منه. قد حذف او ابقى ثابتا.
Passive learning	التعلم السلبي: تعلم دون نية او قصد تعلم عارض
Personality traits	سمات الشخصية
Phenomenological field	المجال الظاهري

Phobia	الخوف المرضي (الفوبيا): حالة خوف غير منطقي في مواقف معينة كالخوف من الظلام او من الاماكن العالية او المغلقة او من الحيوانات ... الخ
Physical development	النمو الجسمي: التطورات التي تطرأ على ملامح الجسم الظاهرة. وفي نمو الطول والوزن والنمو الهيكلي والتغيرات التي تطرأ في انسجة وأعضاء الجسم، وصفاته، والقدرات الجسمية الخاصة، والعجز الجسمي الخاص.
Physiological development	النمو الفيزيولوجي: نمو وظائف أعضاء الجسم المختلفة مثل: نمو الجهاز العصبي، وضربات القلب، وضغط الدم، والتنفس، والهضم، والإخراج، والنوم والتغذية والغدد الصماء التي تؤثر إفرازاتها في النمو.
Play therapy	العلاج باللعب: لعب يقصد منه مساعدة المريض (الذي يكون طفلا في المعتاد) على التخلص من توتراته وضغوطه او على تعلم التكيف المناسب مع الاوضاع التي تزعجه
Pleasing	تراضي
Practice	الممارسة: تكرار ممرز وموجه للسلوك
Pre – post method	الطريقة القبلية – البعدية: نموذج من التعميمات التجريبية في البحوث النفسية. حيث يمكن دراسة خصائص ظاهرة او حدث "قبل" ادخال متغيرات مستقلة معينة. ثم بعد ادخال المتغيرات وتجريبها. ويكشف الفارق بين صورتي "قبل" و"بعد" عن أثر المتغير المستقل على المتغير التابع
Pre conceptional	قبل العمليات
Pre service training	تدريب ما قبل الخدمة
Precognition	سبق المعرفة: مظهر من مظاهر الادراك فوق الحسي، ويعني التنبؤ بالاحداث في المستقبل
Preconscious	ما قبل الشعور: كل ما يمكن ان يصبح شعوريا في الحال. يقال عنه انه موجود في ما قبل الشعور. ويعتبر الفرويديون ان ما قبل الشعور مرحلة متوسطة بين اللاشعور والشعور

Predictability	التنبؤية (او امكانية التنبؤ):احد محكات فاعلية الطريقة العلمية والمعلومات او البيانات المتجمعة حيث تكون ذات جدوى اذا كانت تؤدي الى تنبؤات دقيقة عن السلوك
Prediction	التنبؤ: هدف من اهداف العلم. يعني تصور انطباق التعميم او القانون او القاعدة العامة في مواقف اخرى جديدة. حيث تقام علاقات جديدة ليس من السهل التحقق من وجودها فعلا بناء على المعلومات الماضية وحدها
Predisposition	الاستعداد الطبيعي: الخصائص والطاقات الداخلية الفطرية للفرد
Pregnant	الامتلاء: مبدأ من مبادىء التنظيم الادراكي يؤكد على ميل الانسان الى ادراك الشكل على انه شكل "جيد" اي متناسبا وبسيطا وثابتا. في اطار شروط المثير
Preparation stage	مرحلة التهيؤ: اولى مراحل التفكير المبدع. وهي مرحلة تجمع المعلومات اللازمة ومحاولة تنظيمها وتنسيقها
Primary needs	الحاجات الاولية: الحاجات الاساسية كالحاجة الى الطعام والشراب والدفء وهي حاجات موروثة
Principle learning (Rule – guided concept learning)	تعلم المبادىء (تعلم المفاهيم الموجهة بالقواعد) : شكل من اشكال تعلم المفاهيم فيه ينبغي ان يكون المتعلم قاعدة لاجل توجيه تصنيفاته
Process	عملية: سلسلة مستمرة من التغيرات او الاحداث المتتابعة ولكن متداخلة فيما بينها. وقد تتضمن نوعا من التحول الذي يحدث مع الزمن
Programmed learning	التعلم المبرمج: تقديم آلي للمادة يتم تعلمها وفقا لمبادىء معينة في نظرية التعلم
Projection	الاسقاط: ميكانزم دفاعي يتمثل في نزعة الفرد الى ان ينسب سمات او خصائص غير مرغوبة فيه الى شخص آخر او الى اشياء او ظروف خارجية
Projection areas of cerebral	ساحات الانعكاس في القشرة الدماغية: مناطق في القشرة الدماغية يرسل اليها السرير البصري المثيرات الحسية وتصدر

cortes	عنها الاوامر الحركية الى اعضاء الحركة
Projection test	الاختبار الاسقاطي: اداة لقياس الشخصية. يتعرض فيها المفحوص لمثيرات تتصف بالغموض. بحيث تترك له حرية ادراك المثيرات واعطاء الاستجابات بما يتفق مع تكوينه النفسي. وبالتالي تكشف عن رغباته وحاجاته وخبراته وغير ذلك.
Proximity	التقارب: مبدأ من مبادئ التنظيم الادراكي يؤكد على ان الاجزاء التي تكون متقاربة مع بعضها في الزمان او المكان تميل الى ادراكها معا
Psychiatrist	الطبيب النفسي: طبيب متخصص في علاج الامراض العقلية
Psychoanalysis	التحليل النفسي: نظرية من اكثر نظريات علم النفس الحديث شيوعا. مؤسسها فرويد تجمع بين نظرية الشخصية. ونظرية في النمو وطريقة لعلاج الامراض النفسية واضطرابات الشخصية. وذلك في نظام تصوري فرضي بدرجة كبيرة يقوم على فكرة التكوين الدافعي اللاشعوري للفرد
Psychology	علم النفس: الدراسة العلمية المنظمة للسلوك
Psychometric	القياس النفسي: فرع من فروع علم النفس يهدف الى تطوير واستخدام المقاييس النفسية المختلفة في الكشف عن الفروق بأنواعها
Psychopathic deviation	الانحراف السيكوباتي: انحراف في الشخصية ينشأ عن عجز الفرد عن تعلم العادات والمعايير الاجتماعية. ويعكس ضعف تكوين الانا الاعلى
Psychopathology	علم النفس المرضي: فرع من فروع علم النفس يهتم بدراسة انحرافات السلوك
Psychosis	المرض العقلي (الذهان): حالة اضطراب حاد في الشخصية. يكاد يكون فيها المريض منفصلا عن الواقع. وقد يكون في سلوكه خطر عليه. وعلى المجتمع
Psychosomatic illness	المرض النفس – جسمي: حالات مرضية جسمية المظهر نفسية المنشأ
Puberty	بلوغ : الوقت الذي يبدأ فيه الحيض عند الفتاة وافراز المني عند الفتى. بداية المراهقة

Punishment	العقاب : حافز سلبى ، مثل الالم او الصدمة الكهربية في تجارب التعلم الحيوانى، يستخدم لاستبعاد استجابة غير ضرورية او غير مفيدة
Pupil	بؤبؤ العين : فتحة في قزحية العين يدخل منها الضوء الى العين
Quantitive ability	القدرة العددية: قدرة التعامل بالارقام كما هو الحال في حل المشكلات الحسابية. وهي تتميز عن القدرة الكلامية Verbal ability التى تتصف بالسهولة في استعمال الكلمات والمفاهيم المتصلة بها
Questionnaire	الاستفتاء : أداة من أدوات القياس النفسي، تتألف من سلسلة من الاسئلة التي تتناول موضوعات نفسية او اجتماعية او تربوية وغير ذلك. ترسل او تعطى لمجموعة من الافراد. بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة. ويستخدم احيانا لاغراض التشخيص او لقياس سمات الشخصية.
Rate of forgetting	معدل النسيان : مقدار ما ينساه الفرد بعد انقضاء فترة من الوقت. ويكون النسيان اكثر في بداية التعلم وفي المواد الفقيرة من المعاني او الاقل ترابطا
Rating scale	مقياس التقدير: أداة من ادوات القياس النفسي تمكن الباحثين من اعطاء قيم رقمية لتقديراتهم لمتغيرات الدراسة. وخاصة فيما يتعلق بسمات الشخصية وبالتحصيل وباللياقة لعمل معين
Rationalization	التبرير : ميكانزم دفاعي يتمثل في اصطناع الفرد لأسباب مختلفة تحل محل الدوافع الحقيقية لسلوكه او يغلفها باقنعة أخرى يخفي بها حقيقة النزعات الكامنة وراء سلوكه
Reaction formation	تكوين رد الفعل: ميكانزم دفاعي يعتبر بمثابة نمط سلوكي مخالف ومضاد في خصائصه لحافز او رغبة تخضع للكبت. فهو نوع من الدفاع عن الذات من جانب الفرد ضد نزعة او ميل يخبره الفرد ولكن يرفضه
Reasoning	الاستدلال : عملية عقلية تقوم على استنتاج صحة حكم معين من صحة احكام أخرى والاستدلال نوعان: الاستنباط، الاستقراء.

Recognition	الكبت : ميكانزم دفاعي، يتضح من الاستجابة الهروبية من جوانب او مثيرات غير مرغوبة في موقف احباطي او صراعي، تتمثل في عدم الاعتراف بوجودها او طردها من مجال الوعي والذاكرة
Reflective thinking	التفكير التأملي : نشاط عقلي موجه الى حل المشكلات
Reflex	الفعل المنعكس : استجابة سريعة وغير متعلمة لمثير حسي
Regression	النكوص : ميكانزم دفاعي، عبارة عن استجابة للاحباط اكثر بدائية وتميز مرحلة سابقة من نمو الفرد يرتد اليها لمواجهة التهديد المفروض عليه
Reinforcement	التدعيم او التعزيز : حالة او عملية، تكون ذات اثر في تغيير احتمال حدوث الاستجابات التي تنطبق عليها او تتبعها.
Reliability	الثبات : الاتساق الذاتي للاختبار، عادة ما تعبر عنه بمعامل للارتباط يمثل العلاقة بين مجموعتين من المقاييس لنفس الشيء
Religion development	النمو الديني: دراسة تطور المعتقدات والعبادات والمواقف العقائدية التي يقفها الفرد نحو الإيمان والشك والكفر، ومدى التغير الذي يحدث على تلك المواقف عبر مراحل النمو المتتابعة
Remembering	التذكر: عملية عقلية، بها يتم استرجاع شيء ما متعلم في وقت سابق
Repeatability	التكرارية (او القابلية للتكرار): احد محكات فاعلية الطريقة العلمية والمعلومات او البيانات المتجمعة منها، حيث يمكن قياس ثبات الملاحظات المتوفرة عن الظاهرة ودقتها بواسطة تكرار تلك الملاحظات في مواقف وظروف اخرى مستقلة. لأن العلم يهتم بدراسة النظام الذي تتواتر به الظاهرات او الاحداث، وبالتالي قابليتها للتكرار وفقا للقوانين التي تحكم عملها
Repression	التعرف: عملية عقلية معرفية، بها التحقق استجابة الالفة بالاشياء او الموضوعات التي عرفها الفرد وخبرها من قبل، وبالتالي يتعرف عليها في مواقف اخرى ارتباطا باشارات او علامات او امارات معينة دالة عليها

Respondent behavior	السلوك الاستجابي : السلوك الناشيء نتيجة وجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي. وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة. ويتكون السلوك الاستجابي بذلك من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات
Response	الاستجابة: المظاهر السلوكية الصادرة عن الفرد والتي يمكن ملاحظتها وقياسها. وهي تتضمن اي افراز غدي او فعل عضلي. او اي مظهر سلوكي يحدد موضوعيا في سلوك الكائن الحي
Response integration	تكامل الاستجابة : عملية تعلم وتمييز الاستجابات المتعلقة بعمل او اداء او مثير معين
Retention	الاستبقاء: عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة. عن طريق تكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات المعاني
Retroactive inhibition	الكف الرجعي: نسيان نتيجة تأثير نشاط عقلي جديد على الانطباعات المتعلمة من قبل
Reward	الثواب : حافز ايجابي يؤدي الى زيادة معدل او استمرار التعلم
Sampling	تحديد العينة : اجراء حاسم واداة رئيسية في البحث العلمي. حيث تتحدد طبيعة المفحوصين (العينة) موضوع الدراسة. وتحديد العينة بالتالي يحدد المعلومات التي نجمعها عن ظاهرة معينة.
Satyriasis	شبق: دافع جنسي قوي بشكل استثنائي عند الرجال
Schedule of reinforcement	جدول التعزيز: جدول يوضع لتعزيز الاشراط الاجرائي
Schizophrenia	الفصام: مرض عقلي فيه ينفصل المريض عن الواقع. وتبدو في سلوكه هلوسات وهذاءات
Scientific method	الطريقة العلمية: الاسلوب او النهج الذي يلتزم بالمنهج العلمي وبأهداف العلم (التفسير، التنبؤ، الضبط) وبتقنياته وطرائقه الموضوعية
Secondary needs	الحاجات الثانوية حاجات غير متصلة بالتكوين الفيزيولوجي للانسان من مثل حاجته الى سيارة او حاجة المرأة الى ثوب مناسب للزي السائد
Secondary reinforcemen	التعزيز الثانوي اتعزيز بواسطة شيء بالرغم من انه لا يرضي الحاجة بصورة مباشرة. ولكنه ارتبط بارضاء الحاجة لدرجة حل معها محل المعزز الاولي

Selective learning	التعلم الانتقائي موقف تعلم يخضع فيه نظام مثير – استجابة للاثابة، بينما لا يثاب نظام آخر
Self	الذات مصطلح يستخدم احيانا بمعنى الشخصية او الانا ويعني غالبا احساس الفرد او وعيه بهويته ووجودها
Self – actualization	تحقيق الذات قمة الحاجات الاساسية الانسانية (وفقا لنظرية ماسلو في نظام الحاجات) وهي حاجة الفرد الى توظيف اماكاناته وترجمتها الى حقيقة واقعة ترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات
Self – assertion	توكيد الذات حافز للسيطرة والتفوق او للبروز نسبة للاخرين
Self -- concept	مفهوم الذات فكرة الفرد عن نفسه وادراكه لها
Self – conscious	الشعور بالذات وعي الذات ولا سيما في العلاقات الاجتماعية حيث من الممكن ان يكون لهذا الوعي آثار مربكة
Self – excitation	الاثارة الذاتية اثارة عضو ما بفاعليته الخاصة، وذلك في مثل تقليص العضلة الذي يسبب مثيرات تقلص العضلة ثانية
Self – fulfillment	مطابقة الذات الحاجة التي تدفع الفرد الى جعل امكاناته حقيقة واقعة، ومطابقة هذه الامكانات مع ما تبدو به في الظاهر الخارجي
Self – repudiation	التنكر للذات عدم موافقة الفرد مع ذاته
Selfishness	انانية مبالغة الفرد في مراعاة مصالحه الذاتية مع استهتار بمصالح الاخرين
Senescence	شيخوخة، هرم فترة متأخرة من العمر يبدأ فيها الانحلال العقلي
Senile psychosis	ذهان الشيخوخة مرض عقلي يتسبب عن تلف في الجهاز العصبي لدى المسنين
Sensation	الاحساس العملية العقلية - المعرفية الاولية، الاستجابة الاولية لعضو الحس. تقوم على استقبال المعلومات من خلال اعضاء الحس. وفيها يتعرف الفرد على الخصائص الفردية للاشياء او الظاهرات او الاحداث التي تقع في العالم المحيط به، او كنتيجة للتغيرات الحشوية الداخلية

Sensation contrast	تضاد الاحساسات الاحساس باستثارة مخالفة نتيجة لتداخل او تفاعل بعض الاحساسات كأن تحس مثلا بالشاي مرا بعد تناول تناول قطعة من الحلوى
Senses	الحواس وهي الميكانزمات التي بها تتحول طاقة المثير الى طاقة عصبية وهي حواس الابصار والسمع والشم والذوق والجلد والحركة والاتزان
Sensitiveness	الحساسية وهي الدرجة التي تصل اليها قوة الاستثارة حتى تستدعي احساسا معينا. وهذه الحساسية قد تكون مطلقة، اي القدرة على الاحساس بالمثيرات الضعيفة. وقد تكون الحساسية للاختلاف اي القدرة على الاحساس بالفروق بين المثيرات
Sensory development	النمو الحسي: دراسة نمو الحواس المختلفة: السمع والبصر والشم والتذوق والاحساسات الجلدية والحشوية. كالإحساس بالألم والجوع والعطش، والنعاس، والحاجة للجنس، وامتلاء المعدة والمثانة. وجميع التغيرات التي تطرأ عليها عبر مراحل النمو المختلفة
Sentiment	العاطفة استعداد وجداني مركب وتنظيم مكتسب لبعض الانفعالات نحو موقف او موضوع معين. اي اذا تجمعت عدة انفعالات حول موضوع واحد. ينتج عن ذلك عاطفة معينة
Set	الحالة التهيؤ او الاستعداد للاستجابة لمثيرات معينة وبطريقة معينة. وفي تجارب علم النفس كثيرا ما تنشأ الحالة عن طريق التعليمات التي توجه للمفحوصين
Sex	جنس تمييز في النوع ذو علاقة بالتوالد يقسم النوع الى جنسين ذكر وانثى
Sex differences	الفروق بين الجنسين الفروق التي قد توجد بين الذكور والاناث في القدرات او الميول او الاتجاهات او غير ذلك من مكونات الشخصية
Sexual	جنسي نسبة الى جنس
Sexual development	النمو الجنسي: نمو الجهاز التناسلي ووظائفه وأساليب السلوك الجنسي (الجسمي والنفسي) وتطوره مع نمو الفرد
Sexual	طفلية جنسية تأخر في نمو الصفات الجنسية. الاصيلة منها

information	والثانوية. بالرغم من البلوغ. وفي التحليل النفسي توقف في النمو الجنسي في فترة الطفولة او نكوص الى مرحلة طفولية
Sexual instinct	الغريزة الجنسية مصطلح يستعمل بمعنى فضفاض في النظرية التحليلية ليدل على كل الاندفاعات الجنسية المضادة لغريزة الانا Ego instinct
Sexual inversion	انقلاب جنسي الجنسية المثلية
Sexual latency	الكمون الجنسي مصطلح يستعمل في التحليل النفسي للدلالة على الفترة الواقعة بين السنة الخامسة او السادسة حتى سن البلوغ حيث يفترض ان النمو الجنسي يتوقف ويكمن وذلك فيما يخص الدلالات الظاهرة على الاقل
Sexuality	جنسية مجموعة من الصفات الجنسية الاصلية والثانوية التي تعتبر وجوها كبرى من تكوين الفرد
Shape constancy	ثبات الشكل النزوع الى ادراك شكل الشيء وكأنه ثابت لا يتغير بالرغم من ان الصورة التي تنعكس على العين تتغير بتغير المسافة وزاوية الرؤية
Shaping	تشكيل تغيير استجابات العضوية. كما هو الحال في التقريبات المتتالية حيث يعزز كل تقرب من استجابة مرغوب فيها
Short – term memory	الذاكرة قصيرة المدى المدى الذي فيه تظل المواد المقدمة ميسورة لفترات قصيرة من الوقت الذي يجري فيه تضاؤل نشاط التذكر او ضبطه
Similarity	التماثل مبدأ من مبادىء التنظيم الادراكي يؤكد على ميل الانسان الى ادراك الاجزاء المتماثلة او المتشابهة على انها تشكل مجموعة
Skew ness (skewed curve)	الالتواء (منحنى ملتو) مضلع تكراري يكون غير متناسق او منحرفا او متباعدا عن المركز لما يقارن بالمنحنى الاعتدالي
Skill	المهارة عادات مقيدة تدرب عليها الفرد الى درجة الاتقان والتمكن. كالكتابة على الالة الكاتبة مثلا
Skin senses	الاحساسات الجلدية وهي الاحساسات باللمس وبالبرودة وبالحرارة وبالالم عن طريق الجلد او الغشاء المخاطي للفم

والانف

Smell	شم احدى الحواس المعروفة
Smell brain	الدماغ الشمي جزء من الدماغ يكون مركزا لحاسة الشم. وهو في بعض الحيوانات ضخم بالنسبة لبقية الاجزاء
Social behavior	السلوك الاجتماعي السلوك الذي يتأثر بسلوك الاخرين او يؤثر فيه. السلوك الذي يشتمل على تواصل بين الافراد او الجماعات
Social class	الطبقة الاجتماعية تجميع الناس على مقياس يحدد مكانة الفرد وفقا للدخل والحالة الاسرية والمهنة والسكن والتعليم وغير ذلك
Social climates	الاجواء الاجتماعية نوع العلاقات بين افراد جماعة من الجماعات ودرجة تماسكها ومستوى الروح المعنوية وخصائص السلوك المميزة لافرادها. (تجارب، ليبيت وهوايت، عن الاجواء الاجتماعية: الديمقراطية، أذوقراطية، الفوضوية)
Social conditioning	الاشراط الاجتماعي التعلم من المحيط الاجتماعي
Social development	النمو الاجتماعي: نمو عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وفي جماعة الرفاق، والمعايير الاجتماعية ، والأدوار الاجتماعية ، والقيم الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي. وغير ذلك.
Social environment	المحيط الاجتماعي المحيط المشتمل على تأثيرات صادرة عن الاخرين. وليس من الضروري ان يكون هؤلاء الاخرين موجودين باشخاصهم فقد يؤثرون بكتاباتهم واقوالهم وسواها
Social intelligence	الذكاء الاجتماعي القدرة على التفاعل السليم مع الاخرين والحظوة بمكانة طيبة مؤثرة وسطهم
Social interaction	التفاعل الاجتماعي تبادل الفعل بين الافراد او الجماعات
Social maturity	النضج الاجتماعي درجة التحرر من الحاجة الى رقابة الوالدين او سواهما من الراشدين الاخرين
Social motives	الحوافز الاجتماعية الحوافز التى تعود بأصلها الى ما يتعلمه الانسان من الاخرين

Social needs	الحاجات الاجتماعية الحاجات التي تتطلب وجود اشخاص اخرين لاجل اشباعها
Social psychology	علم النفس الاجتماعي فرع من علم النفس يبحث في سلوك الفرد من حيث تأثيره في سلوك الاخرين وتأثيره به ومشاعره الناجمة عن ذلك
Socialization	التطبيع الاجتماعي سلوك متعلم يكون متفقا مع النماذج السلوكية التى تشيع في اسرة الطفل وثقافته
Society	مجتمع (1) جماعة من الافراد من أي نوع كان تعيش متواصلة وتتعاون في فاعلياتها المختلفة. (2) جماعة من الناس تتبادل التأثير السلوكي ويجمع بينها غرض مشترك او اهتمام مشترك
Sociology	علم الاجتماع فرع من العلوم يبحث في ظاهرات العلاقات الاجتماعية وتاريخ التنظيم الاجتماعي ومبادئه وقوانينه
Sodomy	لواط: اتصال جنسي بين الذكور عن طريق الشرج
Sound waves	الموجات الصوتية اهتزازات هوائية اذا ما أثرت على الجوابذ الصوتية اعطت الانغام والاصوات
Space perception	ادراك الحيز ادراك مظاهر الحجم والبعد والعمق في المحيط او الاستجابة لها
Spaced learning	التعلم الموزع على فترات تعلم او تدريب يتم على فترات منظمة وليس في فترة واحدة
Specific ability	قدرة خاصة قدرة متميزة عن القدرات الاخرى في رأي سبيرمان يوجد في الذكاء قدرة عامة (ع) وقدرات خاصة (خ) تتوافق مع (ع) وتتوافق فيما بينها بمقدار جداء توافق كل منها مع (ع)
Sperm	نطفة خلية جنسية ذكرية موجودة في المني
Spinal cord	الحبل الشوكي جزء من الجملة العصبية المركزية يكون داخل العمود الفقري ويتصل بالبصلة السيسائية
Spinal nerve	العصب الشوكي يوجد واحد وثلاثون زوجا من الاعصاب الشوكية وهي اعصاب محيطية (حسية أو حركية) تتفرع من الحبل الشوكي
Spontaneous recovery	الاسترجاع التلقائي عودة الاستجابة الشرطية مرة اخرى بعد فترة راحة بدون تقديم التعزيز

Stability	ثبات، استقرار عدم الحركة او عدم التغير. وفي علم النفس نوع من الطبع او انموذج من الشخصية يتصف بعدم التغير تغيرا غير عادي في الحالات الانفعالية
Stammering	فأفأة، تلعثم مجموعة من الترددات غير النظامية والاعادة المتكررة في الكلام وهي مرادفة للتأتأة Shuttering فترة من عدم الفاعلية الظاهر وهي تقع بين تقديم المثير وحدوث الاستجابة
Standard deviation	الانحراف المعياري اهم مقاييس التشتت. يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها
Standard error	الخطأ المعياري دلالة احصائية لاحتمال كون فرق بين المتوسطين الحسابيين لعينتين فرقا حقيقيا اي اكبر من صفر
Standardization	التقنين: العملية التي من شأنها ان تجعل الافراد المختلفين يحصلون على نتائج متماثلة باستخدامهم للاختبار او لأية أداة قياسية
Static sense	الاحساس بالتوازن احساس خاص بالمحافظة على التوازن، وذلك عن طريق اثارة الجوابذ غير السمعية في الاذن الداخلية
Statistics	علم الاحصاء عمليات حسابية لتحليل مجموعات من القياسات وتفسيرها
Stereotyped behavior	السلوك النمطي سلوك يتبع نمطا واحدا حين يتبدى
Stimulation	اثارة اي تغيير ملحوظ في استقلاب نسيج حي او في وظائفه الاخرى والذي ينتج عن عمل مثير خارجي او داخلي.
Stimulus	المثير قد يعرف المثير من الناحية الشكلية بأنه اي تغير في نشاط الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسي المرتبط بهذا المثير. وقد يعرف من الناحية الوظيفية بأنه اي حدث او موضوع يعمل لحدوث السلوك
Stimulus generalization	تعميم المثير حين تشرط استجابة بالنسبة لمثير ما فان هذه الاستجابة تستجد بمثيرات مشابهة
Stress	ضغط. توتر او صراع. حالة من التوتر النفسي الشديد
Structural disorders	اضطرابات بنيوية اضطرابات لها اساس عضوي كتخريب النسج العصبية او خلل في عمل الغدد الصم.

Structural psychology	علم النفس البنائي مدرسة في علم النفس تركز انتباهها على تنظيم الحالات والعمليات النفسية وتكوينها
Stuttering	تأتأة اضطراب في ايقاع الكلام. وتتجلى اما في احتباس الكلام او تكرار بعض الاصوات
Subconscious	تحت الشعور يقصد بهذا المصطلح بصورة عامة ما تحت مستوى الشعور. ويستعمل الفرويديون هذا المصطلح للدلالة على منطقة افتراضية تكون مستودعا للخبرات المكبوتة وسواها مما يؤثر على السلوك بأشكال هامة مختلفة ولكنه قلما يصبح شعوريا.
Subject	المفحوص الفرد الذي يخضع للفحص والاختبار في بحث علمي
Subjective method	الطريقة الذاتية تقوم على الاستبطان او الحس الداخلي في تناول الظاهرات او الاحداث ومحاولة تفسيرها بالنظر والتأمل الذاتيين او بالخبرة الشخصية
Sublimation	الاعلاء ميكانزم دفاعي فيه يستدل الفرد نزعات او انماط سلوكية غير مرغوبة باشكال اخرى تلقى استحسانا اجتماعيا.
Suggestibility	قابلية، ايحاء تقبل دائم، الى حد كبير او صغير للايحاء
Summation	جمع، تجميع اضافة مؤثرات مختلفة او عمليات متعددة بعضها الى بعض لاحداث اثر اكبر من الاثر الذي تحدثه كل واحدة بمفردها
Super ego	الانا الاعلى نظام فرعي من الجهاز العقلي او بناء الشخصية عند فرويد. يقوم على تكوين نوع من الضبط او التحكم الذاتي الذي يبنى على نظام من القيم تابع داخليا. هذا النظام يعمل كنوع من الضمير الذي ينتقد افكار وتصرفات الانا. ويسبب شعورا بالذنب والقلق.
Symbolic processes	العمليات الرمزية العمليات التي تمثل الخبرة الماضية او تعوضها
Sympathetic nervous system	الجملة العصبية الودية جزء من الجملة العصبية المستقلة يلعب دورا اساسيا في الانفعالات وتكون وظائفه مضادة للجملة العصبية نظيرة الودية
Symptom substitution	ابدال الاعراض: ظهور اعراض جديدة لتحل محل اعراض قد اختفت او ازيلت

Synthesis	التركيب عملية عقلية (عكس عملية التحليل) بها يتم اعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي حددناها في عملية التحليل. والحصول على مفهوم كل من الظاهرة من حيث انها تتألف من اجزاء مترابطة
Systematization	التنظيم عملية عقلية معرفية ارقى من التصنيف. بها يتم ترتيب او تنسيق فئات الاشياء او الظاهرات في نظام معين وفقا لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة
Talent	موهبة استعداد طبيعي يجعل من صاحبه شخصا متفوقا في بعض الميادين مثل الموسيقى والدبلوماسية وسواهما اذا ما اتيح له التدريب الكافي
Taste	ذوق حاسة معروفة تتأثر بالمواد الكيماوية وجوابذه موجودة على اللسان
Taste buds	براعم الذوق جوابذ للاثارة اللمسية موجودة على سطح اللسان
Telepathy	التخاطر مظهر من مظاهر الادراك فوق الحسي. يعني اتفاق الخواطر اي انتقال الفكرة من عقل لآخر
Temperament	المزاج المستوى الانفعالي المميز للفرد. والحالة الانفعالية التي يتسم بها سلوكه وتعبيره في معظم المواقف
Temperature senses	الاحساس بالحرارة الاحساس بالحرارة والبرودة
Temporal lobes	الفصوص الصدغية نظام من المراكز والتجمعات العصبية بالمخ الامامي. يختص باستقبال الاثارات السمعية الواردة من الاذنين
Tendency	ميل اتجاه واضح لتقدم الحركة او الفكر باتجاه هدف. نزعة فطرية او مكتسبة
Tendon	وتر حبل ليفي يصل بين العضلة واحدى العظام او سواها
Tension	توتر شعور بالانقباض. شعور عام باضطراب التوازن واستعداد لتغيير السلوك لمواجهة عامل مهدد في المواقف
Terminal threshold	العتبة العليا الحد الاعلى للاحساس الذي تكون زيادة الشدة بعده غير مؤثرة
Test	الاختبار موقف تجريبي محدد. يهيء الظروف لاحداث مثيرات معينة للسلوك ولقياس هذا السلوك بمقارنته الاحصائية بسلوك

	الافراد الاخرين الذين يخضعون لنفس الموقف. ويهدف الى تصنيف الافراد رقميا او وصفيا
Testosterone	التستوسترون (الهرمون الذكري) ما تفرزه خصيتا الذكر من هرمونات. وهو هام لنمو العضوية الذكرية واثارتها.
Thalamus	ثلاموس: السرير البصري بناء واقع بين جذع الدماغ والمخ ويقوم بعمل لوحة تصل بين الاثارات الحسية ومناطقها المقابلة على القشرة الدماغية. وهو يتوسط في الاحساسات الاولية والتكيفات البدائية ويعتبر عادة الجزء الاعلى من جذع الدماغ
Therapy	فن العلاج/ العلاج النفسي فرع من فروع العلوم الطبية او الطبية النفسية يستهدف علاج الامراض او الوقاية منها
Thinking	التفكير عملية عقلية معرفية تعكس العلاقات والروابط بين الظاهرات او الاشياء او الاحداث في وعي الانسان. وهو السلوك الداخلي الذي يتضمن رموزا للافكار والموضوعات. وهو نسق الافكار الذي تستثيره مشكلة من المشكلات
Thirst	عطش الخبرة او الحالة الناجمة عن نقص السوائل في الجسم
Thought	فكرة نوع من الخبرة العقلية ذات طبيعة رمزية
Threshold	عتبة المعنى العام لهذا المصطلح هو النقطة التي تحدث عندها الخبرة (او الاستجابة) وتسمى العتبة المطلقة اذا كانت في حدها الادنى والعتبة العليا اذا كانت في حدها الاعلى
Thwarting	اعاقة وضع حواجز في طريق فرد بحيث يعجز عن ارضاء دوافعه او حوافزه او بحيث يجد صعوبة في ارضائها.
Thymus	الغدة الزعترية غدة ذات افراز داخلي (صماء) موجودة في اسفل العنق ويبلغ حجمها اشده في وقت البلوغ ثم تاخذ بالضمور. ويكتنف الغموض وظيفتها الحقيقية
Thyroid gland	الغدة الدرقية غدة صماء موجودة امام الحنجرة تفرز هرمونا اسمه الثيروكسين وهو هام جدا في العمليات الاستقلالية. وقصورها في الطفولة الباكرة يسبب مرض القماءة. اما تزايد نشاطها فيسبب ارتفاع الضغط الدموي والتهيج العصبي والاضطراب النفسي

Thyroxin	الثيروكسين، هرمون الغدة الدرقية ما تفرزه الغدة الدرقية من هرمونات
Time reaction	زمن الرجع الوقت الذي ينقضي بين حدوث المثير وصدور الاستجابة. ويقاس غالبا في التجارب المعملية
Token rewards	مكافآت رمزية معززات ثانوية كالدراهم التي يمكن استعمالها في الحصول على المعززات الاولية
Trace	اثر مصطلح يستعمل للدلالة على تغير الحال الفيزيولوجي للجملة العصبية وهو ناتج عن الخبرة ويعتبر اساسا جسديا للتذكر والتعلم بالرغم من ان طبيعته المحدودة غيير معلومة
Traditional	تقليدي
Training	تدريب يشمل هذا المصطلح على ملاحظة الاخرين الماهرين بعمل او اتباع التعليمات التي تعطى للمتعلم. والتدريب هو حمل المتعلم على القيام بسلسلة من الفاعليات يقصد منها تعويد عادة او الحصول على كفاءة او اتخاذ موقف وذلك عند الانسان او الحيوان
Trait	السمة خاصية ثابتة – الى حد ما – للشخصية يمتلكها الشخص بدرجة اكثر او اقل
Transfer of training	انتقال أثر التدريب تأثير تعلم أداء او عمل على تعلم أداء او عمل آخر
Transference	تحويل التحويل في التحليل النفسي هو تكوين موقف انفعالي عند المريض تجاه المحلل، وهذا الموقف قد يكون ايجابيا او سلبيا. وهو في كل حال محول من احد الابوين الى المحلل الذي يصبح بديلا عن الوالد
Transparency	شفافية / وضوح
Trial	محاولة
Trial – and – error	المحاولة والخطأ مصطلح وضعه ثورندايك للدلالة على الفاعلية التي تبدو عشوائية والتي تسبق الحصول على التكيف الجديد او حل المسائل. ولكنها في الحقيقة فاعلية تشتمل على تثبيت ردود الفعل المناسبة واسقاط غير المناسبة
Trial – and error	المحاولة والخطأ طريقة للتعلم يحاول فيها الفرد الاتيان بالاستجابات المختلفة وقد يستبعد بعضها حتى يصل الى الحل

Trust	ثقة
Tympanic canal	القناة الغشائية قناة موجودة في قوقعة الاذن
Tympanic membrane	غشاء الاذن طبلة الاذن
Unconditioned response	استجابة غير شرطية الاستجابة الاصلية او الفطرية مثل اللعاب الذي يستثيره وجود الطعام في الفم
Unconditioned stimulus	المثير غير الشرطي اي مثير قوي يعمل على اظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ويمكن قياسها. مثل مسحوق الطعام في تجارب بافلوف
Unconscious motives	الدوافع اللاشعورية الدوافع التي تعمل بدون وعي الفرد
Understanding	فهم ادراك معنى الظاهرات او الكلمات او الجمل. وهو مصطلح عام يستعمل دون تدقيق
Unlearned response	استجابة غير متعلمة استجابة فطرية غير مكتسبة وموروثة وتتوقف على النضج من اجل ظهورها.
Unsocial	غير اجتماعي صفة الفرد الذي لا يتناغم مع النظام الاجتماعي السائد او العمل الذي لا يتناسب مع الافكار الاجتماعية السائدة او الانسان الذي لا يميل الى صحبة الناس الاخرين
Urge	الحاح نزعة قوية للقيام بعمل ما. دافع داخلي قوي
Um welt unconsciousness	لا شعور
Utilitarianism	مذهب المنفعة
Validity	الصدق ويعني الى اى حد يقيس الاختبار ما وضع لقياسه
Values	القيم نماذج سلوكية معينة او اساليب حياتية معينة تعتبر اكثر مرغوبية من غيرها
Variable	متغير اي استجابة او سلوك يمكن ان تأخذ درجات مختلفة
Variance	تباين مربع الانحراف المعياري
Variation	اختلاف، تراوح (1) مصطلح يدل على الفرق بين العضويات سواء اكان مسببا عن المحيط او عن الوراثة. (2) تغير الشيء باتجاه معين

Vegas nerve	العصب المبهم العصب القحفي العاشر وهو جزء هام من الجملة العصبية نظيرة الودية وهو على اتصال بمعظم الاحشاء
Verbal	لفظي نسبة الى لفظ، خاص باللغة اللفظية
Verbal intelligence	الذكاء اللفظي القدرة على استخدام الكلمات والاتصال اللفظي بفاعلية
Verification	تحقق، تثبت مرحلة من مراحل التفكير المبدع. وهي تجربة الاختراع للتأكد من صحته
Vestibular canal	القناة الدهليزية قناة صاعدة موجودة في قوقعة الأذن
Vision	حاسة الابصار الاحساسات التي تستدعيها العين كعضو البصر
Visual field	المجال البصري المثير البصري الكلي الذي يؤثر في العين في وقت معين
Vocal cords	الحبال الصوتية حبال موجودة في الحلق تسبب اهتزازتها صدور الاصوات
Vocation	مهنة
Vocational guidance	التوجيه المهني اعلام الفرد نظرا الى ذكائه وقدراته واهتماماته ونظرا لفرص العمل الميسرة بالمهنة التي يمكن ان ينجح فيها
Vocational selection	الاختيار المهني انتقاء الافراد الاكثر صلاحية للقيام بمهنة ما وذلك بالنظر الى متطلبات المهنة وكفاءات المتقدمين لها
Voice	صوت الضجة التي تحدثها الاعضاء الصوتية
Voluntary	ارادي يعمل بتصميم، في حين اللاارادي Involuntary لا يقدر الانسان على ضبطه وتوجيهه
Will to power	حب السيطرة الميل الى التفوق، حافز على توكيد الذات


محمد خطاب